Képzés és Gyakorlat

2008. 1.

Képzés és Gyakorlat

A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Karának
és a Nyugat-Magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának
neveléstudományi folyóirata

6. évfolyam 2008. 1. szám

Szerkesztőbizottság

A szerkesztőbizottság tiszteletbeli elnöke: Deli István
Fehér Katalin főszerkesztő

Baráth László	Kereszty Orsolya
Bertalan Péter	Mészáros András
Dombi Alice	Molnár Anna
Fodor László	Nádasi András
József István	Szála Erzsébet
Kéri Katalin	Szávai Ferenc
Kontra József	Szőke-Milinte Enikő

Nemzetközi tanácsadó testület

Prof. James C. Albisetti, University of Kentucky
Prof. Andrea Seidler, Universität Wien
Prof. Gabor Vermes, Rutgers University
Prof. Susan Zimmermann, CEU Közép-Európai Egyetem/Universität Wien

Szerkesztőség

Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Kar
7400 Kaposvár, Guba Sándor u. 40.
Tel.: +36 82505 840
Szerkesztőségi titkár: Tompa Csilla
E-mail: szerkesztoseg@kepzesesgyakorlat.com
Web: www.kepzesesgyakorlat.com
Felelős kiadó: Molnár László főigazgató
Megjelenik negyedévenként

Közlési feltételek

A folyóirat a neveléstudomány, valamint interdiszciplináris tudományterületeik körébe tartozó tudományos igényű tanulmányokat jelentet meg. A beérkezett kéziratok megjelentetéséről két független bíráló véleményének figyelembevételével a szerkesztőbizottság dönt. A kéziratokat szerkesztetlenül, három nyomtatott példányban, és e-mailben (csatolt fileként) magyar, német vagy angol nyelven lehet eljuttatni a szerkesztőség címére. A tanulmányok maximális terjedelme 40 000 n. A *Tanulmányok* rovatba szánt kéziratokhoz 25 soros angol nyelvű tartalmi összefoglalót is kérünk. A *Képzés és Gyakorlat* a nemzetközi tudományos folyóiratok szigorú formai követelményeit figyelembe véve alakította ki publikációs stílusát. A Chicago Manuel of Style előírásait követjük. (http://www.chicagomanuelofstyle.org) További információk a honlapon: www.kepzesesgyakorlat.com.

TARTALOM

TANULMÁNYOK 3

Kovács Zsuzsa–Ollé János: Tanulási sajátosságokat bemutató „visszajelző" füzetek az adaptív oktatás szolgálatában 3

Láng András: A kötődéselmélet alkalmazhatósága a nevelés-oktatási folyamatban 16

Pordány Sarolta: Az önirányító tanulás kiemelkedő kutatói a XX. század második felében 29

Matesz Krisztina: A földrajzi térszemlélet kialakítása – meseföldrajz ... 43

KÖZLEMÉNYEK 52

Köves Szilvia: Rajztanítási módszerek a 18–19. században a korszak művészeti irányzatainak tükrében 52

Gábor Bodnár: Music Teacher Training in Hungary: Problems and Possible Solutions 61

Húth József: Tanárképzés a Bologna-szerkezetben 68

SZEMLE 77

„Tét az esély" Korlátok és lehetőségek a közoktatásban XVII. Baranyai Pedagógiai Napok. Pécs, 2008. április 3–4. (Dezső Renáta) 77

A Bárka Alapítvány (Szabó Edina) 81

KÖNYVISMERTETÉSEK 85

Barta Géza és Blahó Györgyi, szerk., Globalizációs túlélőkönyv középiskolásoknak (Budapest: Anthropolis Egyesület, 2007) (Galambos Attila) 85

Feischmidt Margit–Nyíri Kristóf, Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolában (Budapest: Sík, 2006) (Pálfi Melinda) 87

Pedagógusmesterség az Európai Unióban, szerk. Bábosik István–Torgyik Judit (Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 2007.) (Török Zsófia Orsolya) 89

TANULMÁNYOK

KOVÁCS ZSUZSA–OLLÉ JÁNOS

Tanulási sajátosságokat bemutató „visszajelző" füzetek az adaptív oktatás szolgálatában

Az élethosszig tartó tanulásra való felkészítés újabb kihívásokat fogalmaz meg a közoktatás felé is, korszerű oktatási szemléletet és gyakorlatot igényelve. Az újabb feladatok eredményes megvalósítása azonban összefogást kíván a pedagógia, pszichológia területén dolgozó szakemberektől, együttesen feltételezi a kutató és gyakorló tanár közös munkáját. A tanárok számára a tanulók alaposabb megismerésében fontos információt nyújthatnak a tanulók sajátosságait feltáró kutatások eredményei, túlmutatva azok tudományos értékén, hasznosságán.

A tanulmány egy sajátos kezdeményezésről számol be, amelynek során a tanulási sajátosságokat feltáró kutatócsoport a kutatás eredményeiről beszámolót készített a kutatásban résztvevő iskolák számára is. Az ún. „visszajelző" füzetek sajátos formában tartalmazták az osztályokról, az egyes tanulókról kialakult információkat, hiszen nemcsak a statisztikai adatok bemutatása volt a cél, hanem azok értelmezése és a fejlesztési javaslatok megfogalmazása is. Ez a törekvés a kutatócsoport abbéli meggyőződését tükrözte, hogy a tanulók tanulási sajátosságainak a feltárása, értelmezése és a fejlesztési javaslatok megfogalmazása segítséget nyújt a tanárok számára az egyéni sajátosságokat szem előtt tartó, differenciálásra törekvő adaptív oktatói munka eredményes megvalósításában, a tanulók esetében pedig hozzájárulhat az önismeret gazdagításához.

A tanulási sajátosságokat feltáró kutatás részletei

Az ELTE, PPK Oktatáselméleti Tanszékének tanárai és doktorandus hallgatói a hasonló kutatási szakterület és érdeklődés következtében egy kisebb kutatócsoportot hoztak létre,[1] és a közös kutatómunka céljául tűzték ki a diákok és tanárok körében élő, működő tanulási-tanítási stratégiák feltárását az intézményesített oktatás három szintjén: az általános iskola felső tagozatán, a középiskolában és a felsőoktatásban.[2] A koncepcionális háttér kidolgozására, a kérdőíves felmérések lebonyolítására, az adatgyűjtésre a 2003–2004-es tanévben került sor.

---

[1] A kutatócsoport tagjai: Falus Iván, egyetemi docens; Golnhofer Erzsébet, egyetemi docens; Ollé János, egyetemi tanársegéd, Fischer Andrea, PhD hallgató; Kovács Zsuzsa, PhD hallgató

[2] A kutatás megvalósulását az Oktatási Minisztérium MTA Pedagógiai Bizottsága támogatta

A tanári-tanulói kérdőívek hosszúsága miatt elkészültek a kérdőívek elektronikus formátumai is, így a kitöltés a tanulók számára könnyebbé és élvezhetőbbé vált. A kutatásban résztvevő iskolák számára felajánlottuk a segítséget az adatgyűjtésből származó információk visszacsatolását elemző, fejlesztési javaslatokat megfogalmazó füzetek formájában, amelyek alapvetően a tanulók válaszai alapján kialakuló adatokat tartalmazták. Az iskolák nagy része élt ezzel a lehetőséggel, csupán azon iskolák számára nem tudtuk elkészíteni a füzeteket, akik pontatlanul, hiányosan töltötték ki a tanári-tanulói kérdőíveket.

A kutatás hipotéziseinek, a felmérést szolgáló kérdőíveknek részletes bemutatása nem a tanulmány célja, ezt egy, az eredmények részletes bemutatását célzó könyv keretei között tesszük meg.

A tanulási sajátosságok értelmezése

Kutatási kiindulópontként kezeltük az OECD által megvalósított 2000-es[3] és 2003-as[4] vizsgálatokat, amelyek az iskolai teljesítménymérés újszerű koncepcióját honosították meg, hiszen a kutatók nemcsak az iskolában kialakított tantárgyi tudást vizsgálták korszerű szempontok szerint, de arra is kíváncsiak voltak, hogy melyek azok a tanulási sajátosságok, amelyek jelentősen befolyásolják az iskolai teljesítményt. A nagyméretű vizsgálatok koncepcionális hátterét kidolgozó szakemberek az eredményes tanulás sajátos értelmezéséből indultak ki, a legfrissebb kutatási eredmények alapján pedig úgy gondolták, hogy ennek egyik legfontosabb sajátossága az önszabályozás megléte, olyan tudás birtoklása, amely lehetővé teszi az egyén számára az ismeretlen helyzetekben való sikeres alkalmazkodást, az újabb tanulási helyzetek kiaknázását.

A tanulási sajátosságokat felmérő, feltáró pszichológiai és pedagógiai kutatási eredmények alapján kialakítottuk saját tanulásértelmezésünket, ennek alapján az eredményes tanulás aktív tudásépítés, amely a megértést, az értelmes feldolgozást segítő tanulási stratégiák, technikák használatára épül, valamint társas és interaktív, nem elvonatkoztatható attól a kontextustól, amelyben létrejött. Az eredményes tanuló motivált, pozitív énképpel, reális önismerettel és önértékeléssel rendelkezik, és hatékonyan irányítja, szabályozza tanulási tevékenységét. A következőkben az eredményes tanulást meghatározó, a kutatás kiindulópontját képező egyes tanulási sajátosságok értelmezését mutatjuk be, hiszen ezek képezték nemcsak a kérdőív kialakításának szempontjait, de alapul szolgáltak az eredmények értelmezésében és a fejlesztő jellegű javaslatok megfogalmazásában

---

[3] Artelt, Cordula et.al., *Learners for life, student approaches to learning. Results form PISA 2000.* (OECD:2003) *http://www.oecd.org/dataoecd/43/2/33690476.pdf (letötve az internetről 2004.08.01.)*

[4] *Learning for tomorrow's world – Firts results from Pisa 2003.* (OECD 2004) http://www.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf (letöltve az internetről 2005.10.12.)

is. A tanulmány tartalmának sajátosságai következtében a tanulási sajátosságok értelmezése csupán vázlatosan, összefoglaló jelleggel kerülnek bemutatásra.

Az iskolai tanulásnak, de az otthoni tanulásnak is lényeges sajátossága a társas jelleg, az, hogy a tanuló inkább egyedül szeret és képes tanulni, vagy előnyben részesíti a társaival való együtttanulást. A differenciált tanulásszervezéshez elengedhetetlen információt képez, hogy a tanulók a kooperatív csoportmunkát, a versenyhelyzeteket vagy az egyéni munkát kedvelik. A csoportban való kooperatív tanulás számos szociális képesség fejlődését segítheti elő, az egyéni munka azonban az önálló tanuláshoz nyújt megfelelő alapot.

A tanulási motiváció, mint a tanulási folyamatot energetizáló, aktivizáló, irányító belső feszültség, talán a legfontosabb része a tanulási sajátosságok rendszerének.[5] Kiemelkedő szerepe abban rejlik, hogy elindítja, majd fenntartja a tanuláshoz szükséges belső késztetettséget, e nélkül nehezen elképzelhető a tanulási folyamat megvalósulása. A tanulási motiváció speciális tapasztalatok eredményeként jön létre, tanult és a különböző belső ösztönzők, valamint külső hatótényezők kölcsönhatásában folyamatosan alakul. Külső hatótényezőként értelmezzük például a tanár motiváló eljárásait, az iskolai értékrend hatását, de ide sorolhatóak a társak illetve a szülők elvárásai is. A tanulók motívumrendszere folyamatosan változik, a külső értékrendszerek, elvárások fokozatosan belsővé válnak, ezt nevezzük beépült motivációnak. A beépült motivációval jellemezhető gyerek a tanulást feladatának, kötelességének érzi, és lelkiismerete alapján tesz eleget az iskolai elvárásoknak. Külső motiváció esetén a tanulásra való késztetés forrása a tanárok, szülők vagy társak általi elismerés elérése, a jutalom elnyerése vagy a kilátásba helyezett büntetés elkerülése. Belső motiváció esetén a tanulást a gyerekek személyiségjegyei vagy a tanulási helyzet sajátosságai befolyásolják, ebben az esetben maga a tantárgy iránti fokozott érdeklődés vagy maga a tanulási helyzet érdekessége válik ösztönző erővé. Kérdőívünk arra kereste a választ, hogy az általunk vizsgált tanulók milyen mértékben motiváltak, hogyan oszlik meg motívumrendszerükben a három, korábban bemutatott motivációs szint, illetve motivációs sajátosságaik milyen összefüggésben vannak a többi tanulási jellemzőkkel.

A tanulási stratégiák a tanulási tevékenységre vonatkozó tervekként értelmezhetőek, amelyek az információgyűjtést, az információk feldolgozását és annak szükség szerinti előhívását foglalják magukban, és a tanulással kapcsolatos műveletek sorozataként jellemezhetőek.[6] A mélyrehatoló és reproduktív tanulási stratégia az információ feldolgozásának különböző módjait jelöli. A mélyrehatoló tanulási stratégiára jellemző, hogy a dolgok megértésére törekszik, ebben elsősorban az összefüggések megragadása, az új ismeretek régiekhez való kapcsolá-

[5] Réthy Endréné, *Motiváció, tanulás, tanítás* (Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003), 43.

[6] Tóth László, *Pszichológia a tanításban.* (Debrecen:Pedellus Tankönyvkiadó,2002) 152.

sa, következtetések levonása játszik domináns szerepet. A reproduktív tanulás a részletek megjegyzésére épül, a minél pontosabb ismeretfelidézés az elsődleges célja. Az értelmes, jelentéssel bíró tudás alapvetően mélyrehatoló tanulási stratégia eredménye, ezért a tanulók önálló tanulási szokásrendszerük kiépítésében támogatni kell a megértésre, értelmezésre építő tanulási technikákat. További négy stratégia feltárását is beépítettük a kérdőívbe, ezek a sajátos tanulási helyzet és tartalom mentén különülnek el az előző kettőtől, de ugyanolyan hatékonysággal segítenek az ismeretek megértésében, eredményes feldolgozásában. Ezek közül elsőként a problémaközpontú tanulási stratégiát értelmezzük. A tanulási folyamat ebben a megközelítésben a tananyaghoz kapcsolódó egyszerűbb vagy komplexebb problémák megoldására épül, a tanuló ily módon jut újabb információhoz, s az önálló erőfeszítés biztosítja az ismeretek megértését, megfelelő rögzítését, de motiváló szerepe is jelentős. Az integratív tanulási stratégia használata során a tanuló úgy sajátít el, ért meg és rögzít új információkat, hogy azokat összekapcsolja a már meglévő ismereteivel, más tantárgyak hasonló témáival, ez a társítás tehát túlmutat az egyes tantárgyak keretein, lehetővé tesz az önálló kutatást, s egymáshoz közelíti, kapcsolja az akár eltérő tantárgyakban tanult ismereteket is. A tapasztalati alapú tanulási stratégia esetében az ismeretelsajátítás alapjául a személyes tanulási tapasztalatok szolgálnak, a kísérletezés, az önálló felfedezés mind a tapasztalásra épülő tanulást támogatják. A tanár vagy társak viselkedésének elemeit, cselekvéseit megfigyelő, s ezúton a viselkedést elsajátító tanulást nevezzük megfigyelésközpontú tanulási stratégiának.

Annak ellenére, hogy az önszabályozás a pedagógiai szakirodalomban csupán napjainkban vált ismertté és elfogadottá, emberi tevékenységünk, tényekedésünk egyik fontos sajátosságát képezi. Tevékenységeink, viselkedésünk nagy részét szabályozzuk: célokat tűzünk ki, tervet készítünk, nyomon követjük a megvalósítást, korrigáljuk az esetleges hibákat, aztán értékeljük munkákat és annak eredményét. A tanulási folyamat önszabályozásáról akkor beszélünk, ha egy személy önmagát motiválja, és a tanulási tevékenységét önállóan, önmagáért felelősen tervezi, strukturálja, vezérli és kontrollálja.[7] Az iskolai tanulási helyzetek többségében a tanári szabályozás az uralkodó, ebben az esetben a tanár határozza meg a célokat, az elsajátítandó tananyagot, ő választja ki a tanulás módozatait, módszereit, folyamatosan ellenőrzi az elsajátítás mértékét, problémák esetén javítja azokat, illetve előre meghatározott szempontok alapján értékeli a tanulók teljesítményét. A tanulói önszabályozás esetében ezeket a feladatokat maga a tanuló végzi el, önállósodik, előtérbe kerül a tudatos tanulásirányítás, a tanár pedig segítségnyújtói szerepet vállal. A fejlett önszabályozással rendelkező tanuló saját célokkal rendelkezik, tudja mit, miért tanul meg, belső, beépült motiváció jellemzi, változatos tanulási stratégiákat használ, tanulási tevékenységét megtervezi,

[7] Réthy Endréné, *Motiváció, tanulás, tanítás* (Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003), 45.

megszervezi, monitorizálja, korrigálja, majd értékeli. A tanulási folyamatainkról kialakult információink, a tanulási stratégiák ismerete, változatos alkalmazása képezi metakognitív tudásunk alapját, ennek megléte alapvető feltétele az önszabályozó tanulásnak. A szabályozási folyamatok tartalma alapján három dimenziót különíthetünk el: kognitív szabályozás, motivációs szabályozás illetve a viselkedés szabályozása. Kognitív szabályozás esetében a tanuló saját tanulási folyamatairól kialakított tudását illetve a már meglévő tanulási technikáit, módszereit kontrollálja, szabályozza a kitűzött célok megvalósítása érdekében. A saját motívumok, érzelmek ismerete, megfelelő interpretálása, kontrollja és szabályozása jelenti a tanulási motiváció önszabályozását. A fejlett motivációs szabályozással rendelkező tanuló képes változatos eljárásokkal saját magát motiválni a kitartó munka érdekében. A viselkedés szabályozásakor a tanulók aktívan megteremtik, strukturálják szociális és anyagi környezetüket, amely elősegíti eredményes tanulásukat. Az önszabályozás kialakítása alapvetően a tanár feladata, mégpedig olyan tanulási környezet biztosítása révén, amelyben a diáknak lehetősége van saját tanulási folyamatainak a nyomon követésére, korrigálására, értékelésére. A tanulási folyamat szabályozása folyamatosan alakul, e fejlődési folyamat kezdeti fázisában a tanári szabályozás a domináns, mivel a tanári példa segít a tanulói önállósodás folyamatában, a későbbiekben azonban fokozatosan teret kell engedni a tanulói szabályozásnak olyan tanulási helyzetek megteremtésével, amelyek lehetőséget nyújtanak az önszabályozás gyakorlására, a szabályozási készségek kialakítására, megerősítésére. A kérdőív rákérdez arra is, hogy a tanulók saját magukat mennyire látják önszabályozónak, alapot adva az önszabályozás tényleges fejlettségével való összehasonlításra, jelezve ugyanakkor a tanár számára, hogy diákjai mennyire vannak tudatában saját tanulási sajátosságaiknak.

A tanulás folyamatot alapvetően befolyásolja az, hogy a tanuló milyen tanulási stílussal rendelkezik. A tanulási stílus az egyén által leginkább előnyben részesített külső és belső módok, melyek között a tanulás végbemegy.[8] Az érzékszervi modalitások alapján történő tipizálás megkülönbözteti a vizuális és auditív tanulási stílust, ez alapján a vizuális stílusú tanuló elsősorban a látás útján szerez információkat, vizuális figyelmi, emlékezeti és képzeleti teljesítményét használja, míg az auditív típus a hallás útján szerzett információkra fogékony.

Az önértékelés saját értékességünk személyes megítélése,[9] eredményes tanulás alapvető feltétele az önértékelés, az énkép sajátosságai. Az önértékelés tartalma alapvetően meghatározza környezetünkkel való viszonyunkat, de jelentős meghatározója lesz az iskolai teljesítménynek is. Kialakulását számos tényező befolyásolja: a gyerek tapasztalatai, a sikerek és kudarcok feldolgozási formái,

---

[8] Mező Ferenc, *A tanulás stratégiája.* (Debrecen:Pedellus Novitas Kft.,2002) 21.

[9] Kozéki Béla, *Személyiségfejlesztés az iskolában*, (Békéscsaba:BPI, 1984)

valamint nagy hatással vannak rá a tanári visszajelzések, értékelések is.[10] Az énkép tartalma, az önértékelés pozitív vagy negatív jellege befolyásolja az iskolai munkával kapcsolatos elvárásokat, meghatározza a tanuláshoz való viszonyt, és előrejelző szerepe van a tanulók jövőbeni sikerességében is. Számunkra az iskolai sikerességről való vélekedés, az hogy valaki mennyire érzi magát kompetensnek a feladatvégzésben, a változatos iskolai tevékenységekben lényeges információforrás lehet a tanulási sajátosságokkal való összefüggésben. Az önértékeléstől függ, hogy a tanuló milyen jól illeszkedik a közösségbe, mennyire megbízhatóan tanul, illetve milyen lesz az önkontrollja.

Számos forrása létezik a tanulással kapcsolatos útmutatásoknak, tanácsoknak, a különböző iskolai tevékenységeken keresztül a könyvekig, nyújthat információt a tanár, a szülő, de maguk a barátok, osztálytársak is. Kérdőívünk azt vizsgálta, hogy a gyerekek melyik forrást részesítik előnyben, milyen formában és kitől szeretnének információkat, tanácsokat kapni a tanulási módszerekkel és technikákkal kapcsolatosan. Ezt a választást nagymértékben befolyásolja a múltbeli hasonló kezdeményezések tapasztalata, de ugyanakkor útmutatást is adhat, hogy az elkövetkezőkben milyen formában érdemes a tanulás tanítását megszervezni.

A diákokat arról is megkérdeztük, hogy véleményük szerint mennyire ismerik őket a tanárok, illetve mennyire veszik figyelembe a gyerekek tanulási sajátosságait a tanórai tevékenységek megtervezésekor. A feltételezett tanári ismeretek arról nyújthatnak információt, hogy a tanulók hogyan észlelik a különböző tanulási környezet sajátosságait, továbbá tükrözheti a tanár ismereteit a tanulók tanulási sajátosságairól, azon törekvéseit, hogy figyelembe vegye ezeket a sajátosságokat a tanulási környezet megtervezésekor.

A kérdőívben a következő kérdések is megjelentek: Milyen típusú órák segítségével érnénk el a legjobb eredményt? Milyen típusú órákat szeretnénk? A kérdésekre adott válaszok azért lehetnek fontosak, mert a gyerekek nagyon jól felmérhetik, melyek azok a tanulási tevékenységek, amelyekben akár saját maguk, akár az osztály nagyon jól teljesített. Továbbá egy külön kérdéscsoport foglalkozik azokkal a tanórai tevékenységekkel, amelyeket kedveltként vagy kevésbé érdekesként lehetett besorolni. A két megközelítésből származó információ egyaránt hozzásegíthet ahhoz, hogy a tanóra tervezésekor építsünk a tanulók egyéni jellemzőire, s ennek függvényében olyan tanulási környezetet teremtsünk, amelyben a gyerekek nemcsak eredményesnek érzik magukat, de érdekes is a számukra.

A tudásszintmérő tesztek is szerepet kaptak a kutatásban, célunk a tanulók teljesítménye, illetve a tanulási sajátosságok közötti összefüggések feltérképezése volt. Tudatosan nemcsak a gyerekek adott tantárgyban elért, osztályzatban kifejezett teljesítményét vizsgáltuk, mivel úgy gondoljuk, ez nem nyújt teljes informá-

[10] Kőrössy Judit, "Az „én" fogalma, az énfejlődés elméletei" In *Pszichológia pedagógusoknak*, szerk. N. Kollár Katalin és Szabó Éva, (Budapest: Osiris, 2004) 71.

ciót a gyerekek teljesítményéről. A tanulók tudásának felmérését, értékelését egy újabb koncepció szemszögéből közelítettük meg, miszerint az iskolai tudásnak nem a mennyisége, hanem a minősége, tartóssága, transzferálhatósága határozza meg a tanulók szellemi teljesítményeit. A tanulási sajátosságok kutatása közben tehát arra is kerestük a választ, hogy mennyire látja el az iskola a tanulókat hasznos, alkalmazható tudással, hogyan műveli ki gondolkodásukat, és ez milyen összefüggésben van a tanulási képességek, módszerek, technikák meglétével, fejlettségével. A tudásszintmérő tesztet a Csapó Benő vezetette szegedi kutatócsoport által kidolgozott és használt tesztekből állítottuk össze.[11] Ezek a tudás minőségét alapvetően az alkalmazhatóság illetve a különböző gondolkodási képességek fejlettsége alapján kutatták. A teszt néhány kérdése azt vizsgálja, hogy a tanulók milyen, a hétköznapi jelenségekhez kapcsolódó, alkalmazható tudományos ismeretekkel rendelkeznek (természettudományos ismeretek gyakorlati alkalmazása). A természettudományos gondolkodást mérő néhány kérdés a tanulók tévképzeteinek a vizsgálatára szolgál, annak felmérésére, hogy mennyiben volt képes az iskolai oktatás a tanulók téves elgondolásait, naiv elméleteit természettudományos ismeretekkel kicserélni. További kérdések a matematikai megértést mérik fel olyan feladatokkal, amelyek a matematikai ismeretek, készségek az iskolai helyzettől eltérő kontextusban való alkalmazását igénylik. További feladatok a tanulók induktív illetve deduktív gondolkodásának fejlettségét hívatottak felmérni, de a tesztben helyet kaptak a valószínűségi és korrelatív gondolkodást felmérő kérdések is. Napjainkban egyre nagyobb jelentősége van az információk kritikai értékelésének, ezért a tesztben helyet kapott néhány, a tanulók kritikai gondolkodását mérő feladat is.[12] A tudásszintmérő teszt tehát a gyerekek iskolai teljesítményét főleg annak alkalmazhatósága szempontjából közelítette meg, s mivel az eredmények nem válnak a részletes elemzés tárgyává, a tanulók teljesítménye a maximálisan elérhető pontértékhez és egymáshoz viszonyítva voltak feltüntetve.

A visszajelző füzetek tartalma, sajátosságai

A kérdőívvel történő adatgyűjtés során kialakult adatbázis természetesen jól meghatározott szempontok alapján került feldolgozásra a kutatás céljainak megfelelően, elsősorban tudományos célokat szolgálva. A füzetek tartalmának a kialakításakor újabb szempontrendszerrel közelítettünk a kialakult adatbázishoz, és azokat az információkat csoportosítottuk a füzetbe, amelyeket a tanárok felhasználhattak az osztály, az egyes gyerekek alaposabb megismerésében és a konkrét oktatási tevékenység differenciált megvalósításában.

---

[11] Csapó Benő, szerk., *Az iskolai tudás*. (Budapest:Osiris, 2002)

[12] Csapó Benő, szerk., *Az iskolai műveltség*. (Budapest:Osiris, 2002)

Az egyes füzetek elkészítésében az ELTE, PPK pedagógia szakos hallgatói segítettek, ezúttal is kiemelve alapos, szakszerű munkájukat.

A füzet a kérdőív kérdéseire adott válaszok alapján statisztikai mutatók segítségével próbálta meg bemutatni az osztálybeli és egyéni sajátosságokat a tanulás mentén. A tanárok számára készült egyes füzetek tartalma a következőképpen alakult:

1. táblázat:

A visszajelző füzetek tartalma

A tanulási sajátosságok elméleti háttere
Az osztály általános jellemzése
• A tanárok feltételezett ismeretei a tanulók tanulási sajátosságaival kapcsolatban (a tanulók tapasztalatai és válaszai alapján) – „Mit tudnak rólunk a tanárok?"
• A hatékony tanulást segítő módszerek és technikák tanulásának forrásai – „Kitől és hogyan szeretnénk megtanulni a hatékony tanulás technikáit?"
• Különböző tanulási sajátosságoknak kedvező tanulási környezet, tanári tevékenység, alkalmazott módszerek feltételezett eredményessége – „Milyen típusú órák alapján érnénk el a legjobb eredményt?"
• A tanulók által szimpatikusnak tartott, különböző tanulási sajátosságoknak kedvező tanórai tevékenységek – „Milyen típusú órákat szeretnénk?"
• A tanulói önszabályozás szintje – „Mennyire tanulunk tudatosan?"
• A tanulást befolyásoló motivációs tényezők – „Miért tanulunk? Mert jó dolog? Mert a tanulás a kötelességünk? Mert muszáj?"
• A tanulók tapasztalatai a társaik rájuk irányuló véleményével kapcsolatban – „Szerinted téged milyen tanulónak tartanak a többiek? Miért?"
• A tanulók tapasztalatai a tanárok rájuk irányuló véleményével kapcsolatban – „Szerinted téged milyen tanulónak tartanak a tanárok? Miért?"
A tanulók tanulási sajátosságai – „Hogyan tanulunk?"
• Egyéni és társas tanulás
• Kognitív, motivációs és viselkedésszabályozás
• Mélyrehatoló és reproduktív tanulás
• Vizuális és auditív, tapasztalati, problémaközpontú, integratív és megfigyelésközpontú tanulás
• Az iskolai teljesítmény önjellemzése
A képesség és tudásszintmérő feladatsor eredményei
Az egyes tanulók tanulási sajátosságainak jellemzése – fejlesztési javaslatok

Az adatok bemutatását, az osztály, a vizsgált kategóriában megjelenő átlagait egy rövid adatértelmezés és az ezzel kapcsolatos néhány fejlesztési javaslat kö-

vetett. Az adattáblákról, grafikonokról adott esetben nyilvánvaló helyzetelemzés vélhetőleg nem okozott különösebb nehézséget a tanárok számára sem, ennek ellenére tudatosan törekedtünk az újabb tanulási sajátosságok, például a tanulói önszabályozás szintjének megfelelő értelmezésére és az ezzel kapcsolatos tennivalók részletesebb kifejtésére (lásd 1. és 2. ábra). Döntésük hátterében azon elképzelés ált, hogy újak és egyben ismeretlenek ezen fogalmak a tanárok számára, és bár a gyakorlatban találkozhattak e sajátossággal, tudományos megnevezésükről és szakszerű fejlesztésükről valószínűleg kevesen hallhattak.

A kutatott sajátosságok mentén kialakult osztályátlagok bemutatása után a tanulókról kialakult információk részletesebb kifejtése következett. A adatok mentén a tanár megtudhatta, hogy az éppen bemutatásra kerülő tanuló milyen tanulási stratégiát használ gyakrabban tanulása során, milyen motivációs orientáltsággal bír, vagy éppen mennyire magabiztosan mozog az iskolai tevékenységek végzése közben, hogyan értékeli önmagát. Az adatok között megtalálható volt a tudásszintmérő teszt eredménye is, ezen adatok alapján már részletesebb elemzést lehetett készíteni a tanulóról, és egyedi megoldásokat is lehetett javasolni a gyerek támogatására és megerősítésére. Amint a 3. ábra is mutatja, a két oldal egymással szemben helyezkedett el, így az elemzés olvasása közben a tanár folyamatosan látta az elemzés alapjául szolgáló adatokat is. A tanári füzet tehát nemcsak az osztály, hanem minden egyes tanuló elemzésére is kitért.

A tanári füzet mellett elkészültek a tanulóknak szánt elemzések is, amelyek az életkori sajátosságokat figyelembe véve az adattáblák nélkül, megfelelő hangnemben és nyelvezettel íródtak. Természetesen itt mellőztük a szakszavakat, a kiemelkedő értékeket mutató sajátosságok mentén próbáltunk tudatossá tenni néhány tanulási sajátosságot, a feltételezett nehézségek esetében megoldási ötleteket fogalmaztunk meg, az adatok alapján eredményesen tanuló diákokat pedig törekedtünk megerősíteni megfelelőnek tűnő tanulási gyakorlatukban.

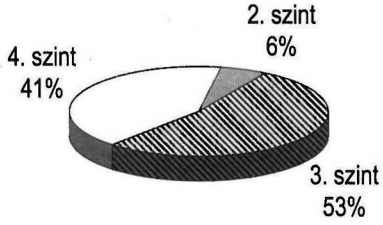
Visszajelzések, tapasztalatok, a továbbfejlesztés lehetőségei

A füzetekről kialakuló vélemények szisztematikus összegyűjtésére már nem kerülhetett sor, csupán néhány megkeresett igazgató és tanár személyes tapasztalatát ismerjük és tudjuk bemutatni.

A füzetek tartalmának, formájának újszerűsége a megkérdezett tanárok számára mind újdonságként hatott, ötletesnek és egyben hasznosnak is találták. Elismerték hogy nagy szüksége van a tanároknak az ilyen jellegű „visszajelző" füzetekre, hiszen a tanulók alaposabb megismeréséhez nincs elég eszközük, módszerük és idejük vagy akár lehetőségük. Úgy nyilatkoztak, hogy számos új információval gazdagodtak nemcsak a tanulókról, az osztályról kialakult adatok, hanem az újabb nevelés-lélektani, pedagógiai fogalmak értelmezése, gyakorlati megvalósításukra tett javaslatok olvasása közben is.

1. ábra

Tanári füzet: a tanulói önszabályozás szintje

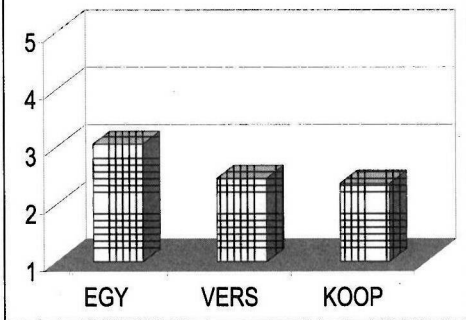
A tanulói önszabályozás szintje	
„Mennyire tanulunk tudatosan?"	
1. szint: tanulási nehézségek, hiányzó önszabályozás: Mindig is problémás volt számomra a tanulás, s ezért nem is nagyon szeretem. Általában nem értem mit, miért kell megtanulni, ezért nehezen sikerül jól teljesítenem. A tanár állandóan kijavít, de nem értem mit csinálok rosszul, s nehezemre esik megállapítanom, mire vagyok képes, amikor tanulok. Nem tudom eldönteni mit, hogyan tudnék a legjobban megtanulni, s ha nehéz a tananyag, nem mindig szoktam megtanulni. Tanulás után nem gondolkodom azon, hogy mennyire tanultam meg az anyagot, ez a másnapi órán úgyis kiderül.	2. szint: külső, tanári szabályozás: Számomra jobban megy a tanulás, ha a tanár pontosan elmondja, mit miért kell megtanulnom, és hogyan fogja számon kérni azt. Általában nehézséget okoz minősítenem a munkámat, a tanár szokta azt megmondani milyen jegyet érdemlek a munkámért. Ha a tanár érthetően magyaráz és pontos utasításokat ad, akkor sikerül jobb jegyeket kapnom. Csak azt tanulom meg, amit a tanórán megbeszélünk, tanulásom ellenőrzésére a tanár által feladott vagy a könyvben levő kérdésekre próbálok meg válaszolni. Sokszor bizonytalan vagyok, hogy megfelelően tanulom-e meg az anyagot, de a tanárom észre szokta venni, ha hibázom.
	
4. szint: fejlett önszabályozás: Szeretem a magam módján tanulni a tananyagot, s általában én magam döntöm el, hogy mit tanulok meg az adott tananyagból. Nagyon érdekel az, amit az iskolában tanulunk, ezért szoktam hozzáolvasni máshonnan is. Tanulás közben magam ellenőrzöm, jól tanultam-e meg az anyagot, s ha valamit rosszul oldottam, azonnal korrigálom. Általában el tudom dönteni, mennyire tanultam meg a leckét, s mire vagyok képes egy adott tantárgyban. Könnyen el tudom dönteni, hogy az adott anyagot milyen módon tanulhatnám meg a legkönnyebben.	3. szint: megosztott szabályozás: A tanár által kiadott feladatokat a saját magam módján szeretem megoldani, s nem mindig érdekel az, amit meg kell tanulnom. Gyakran szoktam ellenőrizni mennyire tanultam meg az anyagot, de néha sokat segít, ha a tanár kérdezi azt ki tőlem. Nem mindig sikerül jól megtanulnom az anyagot, néha szükségem lenne arra, hogy valaki segítsen. Hamar észreveszem, ha hibázom, mégis sokszor a tanár hívja föl rá a figyelmem. Néha a tanár jobban tudja, mire vagyok képes egy tantárgyban
A kérdőívben szereplő, s a fentiekben részletesen olvasható leírások arra kérdeznek rá, hogy a tanuló saját véleménye szerint milyen mértékben igényli a tanulásban a külső segítséget, mennyire boldogul a különböző feladatok megoldása során, saját magát mennyire látja önszabályozónak, mennyire tud önállóan tanulni. Az egyes értékek azt jelzik, hogy a tanulók mennyire érzik magukénak az egyes kategóriák leírásait, ezek alapján pedig a tanulók nagyon gyakran érzik úgy, hogy nem tudnak mit kezdeni a tanulnivalóval, tehát hiányzik az esetükben az önszabályozás, sőt akár komolyabb tanulási nehézségekkel is rendelkeznek. Ennél alacsonyabb, azonban még mindig elég magas értékeket kapott a többi szabályozási szint is, ami kissé ellentmond az első kategória magas értékének, hiszen a hiányzó önszabályozás nehezen kapcsolható össze a tanulási tevékenység magabiztos irányításával. Valószínűnek látszik az a feltételezés, hogy a különböző tanulási helyzetekben eltérően érzékelik önállóságukat, hiszen adódhatnak olyan helyzetek, ahol nehezen tudják megoldani a feladataikat, de gyakran találkoznak olyan feladatokkal is, ahol magabiztosan, a tanári segítségnyújtás nélkül tudnak eleget tenni kötelezettségeiknek. Ki kell emelnünk azonban, hogy ezek az átlagok szubjektív véleményt tükröznek az önszabályozás feltételezett mértékéről, érdemes lenne összehasonlítani a kognitív, motivációs és viselkedés területein mért szabályozottság szintjeivel (12.o.), és amint látjuk, nem annyira magasak, ahogyan azt a fejlett önszabályozás érzékelt szintje mutatná. A saját tanulási tevékenységről vallott önszabályozás mértékében kapott ingadozás jelezheti számunkra, hogy a tanulók regulációs képességei még fejlesztésre szorulnak, hiszen az a tanuló, aki megfelelően irányítja tanulását, minden tanulási helyzetben képes megoldást keresni, kapni, magabiztos saját képességeiben, így nem vallhatja magáról azt, hogy gyakran nem tudja, mit kell tennie, tehát a tanár segítségére van szorulva. Az önálló munkavégzést elősegítendő, az lenne a feladatunk, hogy nagyobb önállóságot biztosítsunk számukra, s tudatosítsuk saját munkájuk önálló nyomon követésének, értékelésének a fontosságát, s biztosítsuk a megvalósításhoz szükséges módszerek, technikák megismerését, alkalmazását.	

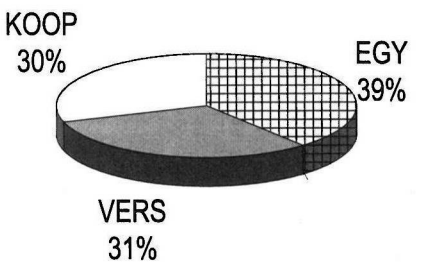
2.ábra.

Tanári füzet: a tanulók tanulási sajátosságai

A tanulók tanulási sajátosságai „Hogyan tanulunk?"

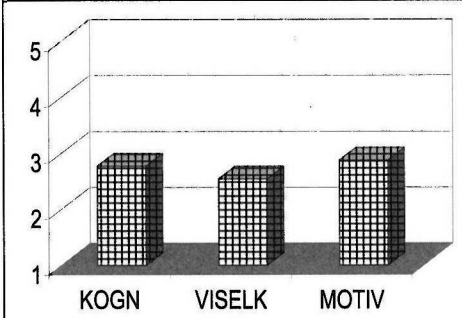
Egyéni, versenyorientált és kooperatív tanulás

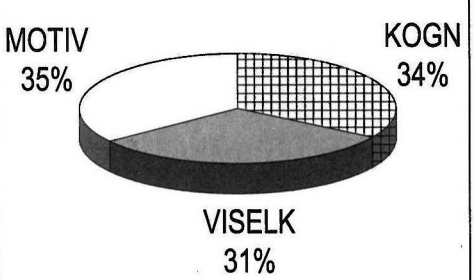




A hatékony tanulási környezet megtervezésében, megszervezésében nagyon fontos szerepet tölthet be információnk arról, hogy az osztály inkább az egyéni vagy a csoportos munkaformát részesíti előnyben. Amint a fenti adatok is mutatják, az osztály többsége az egyéni tanulási formát kedveli, de azt is csak kisebb mértékben. A kooperatív csoportmunka viszont alig nyeri el tetszésüket, alacsonyabb átlagokat kapva. A tanórák megtervezésében célszerű tehát az egyéni munkaformában megoldható feladatokat előnyben részesíteni, nem hagyva figyelmen kívül azt a tényt sem, hogy a kooperatív csoportmunka számos szociális képességet alakít, s elősegíti az osztályközösség kialakulását, megerősödését, továbbá lehetőséget nyújt a társak viselkedésének a megfigyelésére, és ezáltal a saját tanulási tevékenység szabályozására is. Alacsony kedveltsége jelezheti számunkra azt is, hogy ritkán alkalmazott munkaforma, ezért nem ismerik ki még magukat a diákok benne, de az is lehetséges, hogy nem megfelelő alkalmazása következtében kellemetlen élmények kapcsolódtak hozzá. A diákok kedvelik az egymással való versengést is, ezért korlátozott mértékben bár, figyelembe véve egyéni jellemzőiket, alkalmazhatunk az órán versenyhelyzeteket, ösztönözve ezzel tanulásukat.

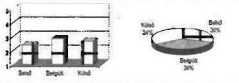
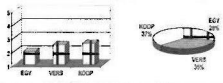
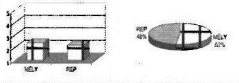
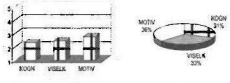
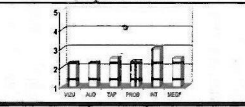
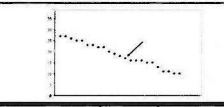
Kognitív, motivációs és viselkedés-szabályozás





Az önszabályozásról vallott önértékelés kapcsán megtudhattuk, hogy a tanulók nagy része úgy gondolja, hogy önállóan, a tanári segítség nélkül is eredményesen tudja irányítani tanulási tevékenységét. Ténylegesen a fenti adatok mutatják, hogy különböző területek szabályozó folyamatai milyen mértékben jellemzőek a tanulók tanulási tevékenységére. Az értékek alapján a tanulóknak átlagosan fejlettek a szabályozó képességei, s valószínűleg még gyakran igénylik a tanári segítséget, útmutatást. A tanulási folyamat különböző területeit szabályozó, kontrolláló képességek egymás között is egyenlő eloszlást mutatnak, azt jelezve számunkra, hogy az osztály tanulói hasonló mértékben tudatosítják és szabályozzák tanulási stratégiáikat, technikáikat, mint a hozzá kapcsolódó érzelmeiket, motívumaikat, de a környezeti tényezők megtervezésében is járatosak. Ki kell emelnünk azonban, hogy a motivációt feltáró kérdésekre való gyakoribb válaszok okozhatták a motivációs szabályozás kiemelkedő átlagát. A tanítási-tanulási folyamat szervezésében tehát arra kell törekedni, hogy adott tanulási feladat megoldása során a tanulók tudatosítsák a folyamat lépéseit, megtapasztalják saját tanulási képességeik erejét, teljesítményükben játszott szerepét, továbbá lehetőségük legyen saját környezetük aktív megszervezésére, irányítására.

Jelige: ÉS15 **Név:.....**

Motivációs tényezők (belső, beépült, külső)	Egyéni, versenyorientált és kooperatív tanulás
	
Mélyrehatoló és reproduktív tanulás	**Kognitív, motivációs és viselkedésszabályozás**
	
Vizuális és auditív, tapasztalati, problémaközpontú, integratív és megfigyelés-központú tanulás	**A képesség és tudásszintmérő feladatsor eredménye**
	

A dolgozatokat rosszul írom meg, sokkal többre is képes lennék	**2**	**A dolgozatokat jól írom meg, mindent kihozok magamból, amit lehetséges**	**A tananyagban előforduló bonyolult részeket nem vagyok képes megérteni**	**3**	**A tananyagban előforduló bonyolult részeket is könnyen megértem**
Nagyon elégedetlen vagyok az iskolai teljesítményemmel	**3**	**Teljes mértékben elégedett vagyok az iskolai teljesítményemmel**	**Nagyon rosszul szoktam szerepelni az órán, pl. akkor ha a tanár kérdez**	**3**	**Az órákon pl. ha a tanár kérdez, mindig nagyon jól szerepelek**
Akárhogy is próbálok figyelni az órákon, általában nem tudom megérteni, hogy miről is van szó	**4**	**Ha odafigyelek az órákon, akkor nem szokott nehézséget okozni, hogy megértsem miről is van szó**	**Nem elég az órán odafigyelnem, ahhoz, hogy tudjam az anyagot, otthon is nagyon sokat kell tanulnom**	**4**	**Elég ha az órán odafigyelek, otthon nem is kell olyan sokat tanulnom, hogy jól tudjam az anyagot**
Ennél sokkal többre is képes lennék, de valamiért nem megy a tanulás	**3**	**Ennél többre nem vagyok képes, ennél jobban nem tudok már tanulni**	**Képtelen vagyok azokat a dolgokat megjegyezni, amiket az iskolában tanulunk**	**3**	**A legtöbb dolgot, amit az iskolában tanulunk könnyen meg tudom jegyezni**
Nehezemre esik az osztály előtt szerepelni, akár felelésről, akár a tanár kérdéseire adott válaszokról van szó	**3**	**Szívesen beszél esz osztály előtt, akkor is ha felelnem kell, de akkor is ha a tanár kérdéseire válaszolok**	**Nem szeretek a többiekkel versenyezni, hogy kinek megy jobban a tanulás**	**3**	**Nagyon élvezem a versengést a többiekkel az iskolában**

Jelige: ÉS15 **Név:.....**

A magát AG31-es kóddal jelölő tanuló esetében elég alacsony értékeket kaptunk, tehát az egyes általunk felsorolt tanulási sajátosságok kevésbé jellemzőek tanulására. Ezen alacsony értékek ellenére magas beépült motivációval rendelkezik, tehát lelkiismeretesen tanul, tanulásában kitartó és akkor is elvégzi tanulási feladatait, ha éppen nincs kedve hozzá, és nem érdekli különösebben az anyag. A beépült iskolai elvárások megjelennek a tanuló önszabályozását jelző értékeknél is, hiszen ezek között kiemelkedik motivációs szabályozása, azt jelezve számunkra, hogy elég gyakran képes eredményesen önmagát motiválni a kitartó tanuláshoz. Tanulásának eredményessége szempontjából ez nagyon fontos és lényeges sajátosság, azonban érdemes lenne arra is figyelni, hogy tanulási tevékenységét belső érdeklődés is ösztönözze, tehát feltárni, hogy melyek azok a témakörök, amelyek érdeklik, mit tenne szívesen az órán és ezeket beépíteni a tanóra menetébe, megerősítve ezzel belső motívumrendszerét. Alacsony kognitív önszabályozási szintje azonban azt jelöli, hogy saját tanulásának folyamatát már nem tudja annyira tudatosan megtervezni, elég ritkán alkalmaz mélyrehatoló tanulási technikákat, és legalább akkora mértékben mechanikusan is tanul. Önértékelésében azt is vallotta, hogy nehezen tudja követni az óra menetét, és nem elég órán odafigyelnie, hanem otthon is sokat kell tanulnia. Ennek függvényében célszerű lenne a tanórai anyagfeldolgozást a következőkben úgy szervezni, hogy lehetőséget adjon az új ismeretek értelmezésére, a korábbi ismeretekhez való szoros kapcsolódásra, akár felfedezéssel, önálló megtapasztalással, akár megfelelően előadva, szemléltetve. Mivel kedveli az integráló tanulási stratégiát érdemes a feldolgozás során azzal is segíteni a megértést, alkalmazást, hogy más tantárgyak anyagából is hozzákapcsolunk ismereteket a tanult témakörhöz, ily módon is mélyítve az értelmezést. Az otthoni tanulás segítésében pedig érdemes lenne kiemelni, megismertetni és akár gyakorolni a megértést segítő technikákat, a tanórai feladatmegoldás folyamatában pedig lépésről lépésre haladva tudatosítani a megfelelő tervezés, végrehajtás és ellenőrzés elemeit. Ily módon elvárható, hogy ezek a lépések, tanulási folyamatának szabályozó lépései beépülnek majd saját, önállóan megvalósított, otthoni tanulásának menetébe is. Annak ellenére, hogy néha magolva tanul, és nem mindig tudja követni mit miért tanul, nem éli meg kínszenvedésnek tanulását és eredményeivel is elégedett. Tudásszintmérő teszten elért eredménye azonban nem sikerült a legjobban, a feladatok csupán felét sikerült helyesen megoldania, nehézkes tanulásának eredményeképpen ismereti is hiányosak, nem megfelelően megalapozottak. Nem kedveli az egyéni munkát, gyakrabban venne részt csoportos feladatokban, de szívesen venné a társaival való versenyzést is. A csoportos feladatvégzés megfelelő alkalom arra is, hogy közösen megbeszélhessék a feladatok megoldásának lehetőségeit, lépéseit, akár megoszthatják egymással tanulási tapasztalatait, mintát is nyújtva ezzel saját technikáinak a gazdagításához. Írásbeli dolgozatai általában rosszul sikerülnek, és bár ez adódhat az anyagelsajátítás rossz módszereiből is, érdemes feltárni milyen más okai lehetnek. Célszerű lenne többször is megbeszélni a dolgozatírás néhány olyan technikáját, ami a konkrét megvalósítás körülményeit segítené: az időbeosztás, a piszkozat készítés, az írnivaló megszerkesztése mind olyan apró technikák, amely bár apróságnak tűnnek, mégis nélkülözhetetlen elemei a dolgozatok eredményes megírásának.

3. ábra:

Tanári füzet: az ÉS15-ös kóddal jelölt tanuló jellemzőinek bemutatása (2 oldal)

Bár a vélemények alátámasztották elképzeléseinket, és a füzetek valóban gazdagították a tanárok tudását, mégis megfogalmazódtak kételyek a füzetben megfogalmazottak hosszú távú hasznosítása, a tanítási gyakorlatba való beépülése kapcsán. A közös beszélgetések ugyanis rávilágítottak arra, hogy bár hasznos kezdeményezésnek tűnt a füzetek elkészítése, visszacsatolása a tanárok számára, vélhetően nagyobb segítséget nyújthatna nekik, ha ezeket az információkat egy többórás továbbképzés keretei között a kutatókkal együtt megbeszélnék, feldolgoznák, és ötleteket, javaslatokat fogalmaznának meg az információk saját gyakorlatukba való beépítésére, hasznosítására. A füzetek adatai, szakszerű elemzése önmagában a tudományos ismeretközlés egyik eszközét képezné csupán, és ezáltal a tanárok idegenkedését is kiváltaná, ha nem lenne összekapcsolva a megértést segítő feldolgozás, gyakorlati megbeszélés módszerével.

A tapasztalatok összegzése alapján újabb kutatási célként tűztük ki a kérdőívek továbbfejlesztését és egy olyan továbbképzési program kidolgozását, amely a kutatók és a tanárok közös munkájaként, feldolgozva a felmérés adatait, abban segítene, hogy a tanárok kialakíthassák az egyéni sajátosságokat előtérbe helyező, az egyéni tanulási utakat tiszteletben tartó differenciált tanulásszervezés egyedi formáit.

ZSUZSA KOVÁCS–JÁNOS OLLÉ

THE „FEED-BACK" NOTE -BOOKS SERVING THE ADAPTIVE INSTRUCTION

The paper presents a quite special initiative, on which a group of researchers returned back a detailed report about the research's results in a form of "feed-back" note-books, to those schools who participated in a research exploring the learner's learning caracteristics. The researchers believed that the exploration, interpretation of children's learning caracteristics and teaching reccomendations would be a helpful support for teacher in realizing an instruction which respect the individual specifics, but also for children in improving self-knowledge. The paper briefly introduces the mentioned research, the conceptional background, the interpretation of learning caracteristics and finally gives particulars about the contents of so-called "feed/back" note-books.

LÁNG ANDRÁS

A kötődéselmélet alkalmazhatósága a nevelés-oktatási folyamatban

A kötődéselmélet John Bowlby által kidolgozott modellje a pedagógusok számára is jól ismert. Szinte elmaradhatatlan részét képezi a tanárképzés felsőoktatási tananyagainak, ugyanakkor az elmélet ismertetése sokszor a csecsemőkorra korlátozódik, ezzel is azt a látszatot keltve, hogy egy olyan fejlődési elmélettel van dolgunk, amelynek érvényességi körét a gyermekkor első éveire kell korlátoznunk. Ugyanakkor már Bowlby szándékai szerint is – és ez a későbbiekben követőinek és tanítványainak munkásságában virágzott ki – egy etológiai gyökerű személyiségelméletnek kell tekintenünk az általa kidolgozott teóriát.[1] Ez a szemléleti váltás amellett, hogy Bowlby munkásságának megértéséhez is közelebb visz, azt a szabadságot is megadja nekünk, hogy életkortól függetlenül használhassuk ezt a vonatkoztatási keretet. Így a gyermek intézményes nevelésbe való belépésétől a tanulmányok akár felnőtt korban történő befejezéséig hasznos és újszerű betekintést enged az ember kognitív, társas és érzelmi működésébe, teljesítményeibe. A pedagógiai alkalmazhatóság bemutatása előtt célszerű röviden áttekinteni Bowlby elméletének néhány kulcsfontosságú mozzanatát.

A kötődéselmélet főbb jellemzői

John Bowlby az 1950-es évek végére publikálta elméletének első vázlatát,[2] a Világegészségügyi Szervezetnek (WHO) végzett munkája tapasztalataira, Konrad Lorenz etológiai munkásságára és a kibernetika újdonsült tudományára támaszkodva. A pszichoanalízis nemzetközi folyóiratában megjelenő cikk sok szempontból is átütő erőt képviselt, például megcáfolta Freud és a behavioristák azon nézetét, miszerint az újszülött anyja iránt mutatott vonzódása csupán másodlagos, az önfenntartó ösztönökre támaszkodik. A később megjelenő könyvében[3] a kötődést Bowlby kezdetben viselkedési rendszerként értelmezi. Ez azt jelenti, hogy a kötődési viselkedést belső és külső visszacsatolások szabályozzák. A vi-

[1] Mary D. Slater Ainsworth és John Bowlby, „An Ethological Approach to Personality Development," *American Psychologist* (1991): 4. szám. 333-341.

[2] John Bowlby, „The nature of the child's tie to his mother," *International Journal of Psychoanalysis* (1958): 39, 350-373.

[3] John Bowlby, *Attachment and Loss.* Vol. 1. Attachment (New York: Basic Books, 1969/1982)

selkedési rendszer legegyszerűbb – és talán elterjedtsége miatt legközismertebb – példája a termosztát, ami a fűtőberendezés „viselkedését" szabályozza. Ezen önszabályozó rendszer elemei a következők: (1) a receptor, amely a környezetből vesz fel adatokat, (2) a központ, amely valamilyen formában reagál a beérkező adatokra, és (3) az effektor, amely a központ által kiadott utasítás alapján a környezeti bemenetre adott választ hoz létre. A rendszer reakcióját egy visszacsatolási hurok által a receptor is érzékeli, ami tájékoztatást ad a központnak a válasz hatásáról. A környezet ilyen módon történő állandó monitorozása és egy beállított érték vagy cél lehetővé teszik az önszabályozást. Az ilyen viselkedési rendszerek fő előnye, hogy egyszerre ragadják meg a viselkedés stabilitását és érzékenységét a környezetre.[4] Sokkal fontosabb azonban számunkra az, hogy a kötődési viselkedési rendszer nem az egyetlen ilyen, hanem versengő vagy egymást kiegészítő, komplementer kapcsolatban áll más viselkedési rendszerekkel. A későbbi érvelésben a kötődési viselkedési rendszernek elsősorban az explorációs viselkedési rendszerrel való kapcsolata lesz hangsúlyos. Az explorációs és kötődési viselkedési rendszerek versengő kapcsolatban állnak egymással, tehát aktiválódásuk kölcsönösen kizárja a másik működésének lehetőségét.

Ugyanakkor szintén fontos különbséget tenni kötődés és kötődési viselkedés között. A tapasztalatok azt mutatják, hogy minél biztonságosabb a kötődés, a manifeszt, ténylegesen megnyilvánuló kötődési viselkedés annál kevesebb. Tehát a biztonságos kötődés a kötődési viselkedési rendszer visszafogottabb működése révén lehetőséget nyújt egyéb, konkurens viselkedési rendszerek – pl. az exploráció – aktiválódásához.

A kötődés, mint viselkedési rendszer, intraperszonális jelenségnek tekinthető, azonban maga a kötődési viselkedés – vagy éppen annak elmaradása – kapcsolati kontextust előfeltételez. Ez a kapcsolat közvetlenül a születés után fizikai jelenléten alapuló kapcsolat, majd a fejlődés során szerzett tapasztalatok hatására fokozatosan belső reprezentációvá válik, amely a későbbiekben a viselkedést és a világ értelmezését befolyásolja.[5] A kötődéselméleten belül a gondozó, mint kötődési személy jelenik meg, akinek a jellemzőit és általánosságban a kötődésről való ismereteinket Rutter[6] az alábbiakban foglalja össze (zárójelben a kötődési összetevők rövid megnevezésével):

---

[4] Everett Waters, „Traits, behavioral systems, and relationships: three models of infant-adult attachment," http://www.psychology.sunysb.edu/ewaters/reprint/traits/trait1.htm (letöltve az internetről 2001. november 30.)

[5] Nancy L. Collins és Stephen J. Read, „Cognitive representations of attachment," in *Attachment processes in adulthood*, Szerk. Kim Bartholomew és Daniel Perlman, (London and Bristol, Pennsylvania: Jessica Kingsley Publishers, 1994), 53-90.

[6] Michael Rutter, „Attachment és társas kapcsolatok fejlődése," *Pszichológia* (1989): 3.szám. 407-435.

1. a szorongás felerősíti a kötődést (biztos kikötő),
2. biztonsági alap jelleget mutat, lehetővé teszi, hogy a személy a kötődéstől eltérő területekkel foglalkozzon (biztonsági alap),
3. a kötődési személy puszta jelenléte szorongáscsökkentő hatású (közelségkeresés),
4. az elválasztási kísérlet heves tiltakozást vált ki (szeparációs tiltakozás).

Kötődési mintázatok az életút során

Természetesen a kötődéselméletnek, mint személyiségfejlődési elméletnek, az egyéni különbségekről is számot kell tudni adnia. Ezekre a kérdésekre a kezdeti válaszokat Mary Ainsworth és munkatársai[7] adták meg az Idegen Helyzet néven ismertté vált, egy-másfél éves csecsemőkkel végzett, úttörő vizsgálatsorozatukban. A vizsgálat ismétlődő szeparációs és újratalálkozási helyzetekben a csecsemő által adott reakciók megfigyelésén alapult, és az alábbi három kötődési mintázat meglétét derítette ki:

1. Biztonságosan kötődő (B típusú) csecsemők – anyjuk jelenlétében nyugodtan játszanak, az idegenre sem adnak félelmi reakciót. Az elválasztáskor heves tiltakozásba kezdenek, csak az anya visszatérése képes megnyugtatni őket, az azonban gyorsan és hatásosan.
2. Bizonytalan elkerülő (A típusú) csecsemők – kerülik az anya közelségét mind a játék, mind az újraegyesülés helyzeteiben. A szeparációra nem adnak heves reakciót, az idegenekkel szemben nagy bizalmat mutatnak.
3. Bizonytalan ambivalens (C típusú) csecsemők – felváltva mutatnak a kapcsolat fenntartására irányuló törekvést és elutasító viselkedést. Az elválasztás idején az idegen láthatóan feldúlttá teszi őket, de a visszatérő anya csak lassan tudja megnyugtatni gyermekét, a csecsemők viselkedése az anyával szemben jól láthatóan ambivalens (pl. a visszatérő anya megpróbálja felvenni csecsemőjét, a gyermek ellöki magától, letéve azonban újra felkéredzkedik).
4. A későbbi kutatások az előző három kategóriába nem sorolható gyerekek közös vonásaként egy negyedik kötődési „mintázatot" ismertek fel. Ezek a dezorganizált / dezorientált (D típusú) csecsemők nem rendelkeznek szervezett kötődési stratégiával, viselkedésükre a szétesettség illetve az anya jelenlétében a lefagyás jellemző.

A fentiekben említett kötődési mintázatok időben viszonylag nagy stabilitást mutatnak, és így a felnőttkorban is kifejtik hatásukat. A fejlődés során azonban

[7] Mary D.S. Ainsworth, M.C. Blehar, E. Waters és S. Wall, *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation* (New York: Basic Books, 1978)

a különbségek már nem csupán a mozgásos viselkedésben jelennek meg, hanem hatásukat a szimbolikus érintkezés és a mentális reprezentációk – a külvilág belső, szubjektív leképezése – területén is kifejtik. Ezt a reprezentációkra gyakorolt hatást használja fel a későbbiekben hivatkozott Felnőtt Kötődési Interjú (AAI – Adult Attachment Interview).

A kötődés fejlődési aspektusai

A kötődés kialakulásának pontos időpontjáról nincsenek adataink. A fejlődési szakaszokat tekintve az első hat hónap során még biztosan nem alakul ki diszkriminatív, az elsődleges gondozó személyének szóló kötődés, míg a második életév kezdetére már bizonyosan megjelenik. Ahogy a gyermek fejlődik és újabbnál újabb motoros, kognitív és társas készségek bontakoznak ki nála, természetesen a kötődés minőségét alakító folyamatok is változékonyságot mutatnak. A későbbi gondolatmenet szempontjából két időszakot emelnék ki. Míg az élet első évének fontos fordulópontja a helyváltoztató mozgás megjelenése, amely lehetővé teszi a csecsemő, majd a gyermek számára, hogy eltávolodjon a kötődési személytől, és ezáltal a kötődési viselkedési rendszer fokozottabb működését eredményezi, addig a másodiktól hatodik életévig terjedő időszak talán legfontosabb fejlődési állomása a beszéd megjelenése,[8] ami a kommunikáció korábbiaknál sokkal hatásosabb eszközét biztosítja már a gyermek számára. Ez újabb lehetőségeket biztosít, hogy megértse a szülő szándékait, és hogy közös megegyezéssel új célokat alakítsanak ki a kötődés tekintetében. Ezen felül a nyelv azzal a tulajdonságával, hogy jelen nem lévő (mind időben mind térben távol eső) dolgokra utal, lehetővé teszi, hogy a szülőtől távol töltött szorongásmentes időszak is megnövekedjék, hiszen a gyermeknek a saját maga számára is elmesélhető és felidézhető közös történet szimbolikusan megjeleníti a kötődési személyt, annak fizikai távollétében. Az újratalálkozás után pedig a gyermek beszámolhat a kötődési személynek a vele történtekről. A nyelv azonban nemcsak pozitív aspektusokkal rendelkezik, hanem új konfliktuslehetőségeket is kínál. A szülő a szó hatalmával élve megpróbálhatja megváltoztatni a gyermek céljait, ezzel újabb összeütközésre teremtve alkalmat. Emellett ugyanúgy, ahogy a gyenge vagy rossz kommunikáció megkérdőjelezheti a csecsemő számára a szülő elérhetőségét, ugyanilyen hatással lehet a már beszélő gyermekre a félreértés vagy a megmagyarázatlan harag. A nyelv azonban új megoldási formákat is kínál, hiszen a gyermek képessé válik arra, hogy a céllal kapcsolatos konfliktusokat beszéddel oldja meg, és vitapartnerével közös célt alakítson ki. Természetesen eltérő kötődési mintázattal rendelkező egyének

[8] Roger Kobak és Sandra Duemmler, „Attachment and Conversation: Toward a Discourse Analysis of Adolescent and Adult Security," in *Attachment processes in adulthood,* Szerk. Kim Bartholomew és Daniel Perlman, (London and Bristol, Pennsylvania: Jessica Kingsley Publishers, 1994), 121-149.

eltérő képességgel rendelkeznek a párbeszédre való képesség tekintetében. Ennek bővebb kifejtésére a pedagógiai viszony dialogikus természete és a kötődés kapcsolatának ismertetésekor kerül sor.

A másik fontos változás a kötődési személy kilétéhez köthető. Bowlby eredeti megfogalmazásában a kötődés elsősorban az anya (vagy az elsődleges gondozó) és csecsemője közti kapcsolat megértésére irányult. Azonban hamar felismerésre került, hogy a kötődés az anya-gyermek kapcsolattól eltérő társas viszonyok leírására is alkalmas.[9] A legfontosabb változás természetesen kamaszkorban tapasztalható, azonban már az iskoláskor kezdetétől – 6-7 éves kortól – is jelentős változások mutathatók ki, amennyiben a kötődést nem egységes konstruktumként, hanem a fentebb ismertetett négy összetevőjének – biztos kikötő, biztonsági alap, közelségkeresés, szeparációs tiltakozás – viszonylatában vizsgáljuk.[10] Ebben az esetben kiderül számunkra, hogy bár a közelségkeresés tekintetében már a 6-7 évesek esetében is felveszik a versenyt a kortársak a szülőkkel, addig a szorongások enyhítésére még a 16-17 éves kamaszok is nagyobb valószínűséggel fordulnak szüleikhez, mint barátaikhoz, ismerőseikhez. A későbbiekben a tendencia átfordul, és a fiatal felnőttkortól kezdve általában a legfontosabb kötődési személlyé az ellenkező nemű, kortárs partner válik. Sőt, az időskorban a kezdeti szülő-gyermek kötődés iránya meg is fordulhat, és a kapcsolatban a felnőtt gyermek töltheti be a kötődési személy szerepét, akire idős szülei támaszkodni tudnak.

A kötődéselmélet fenti bemutatása után szeretnék áttérni dolgozatom szűkebben vett témájára, a kötődéselmélet pedagógiai alkalmazhatóságára. Elsőként a kötődés és iskolai teljesítmény kapcsolatát tekintem át, majd a magaviselet és kötődés összefüggéseit ismertetem. Természetesen a különbségtétel – ahogyan nevelés és oktatás különválasztása is – mesterséges, az alábbiakban látni fogjuk, hogy a viselkedés önszabályozásának képessége és a kognitív képességek milyen szorosan függnek össze egymással.

Kötődés, iskolai teljesítmény, kognitív képességek

A kötődéselmélet ismertetése során bemutatásra került a kötődés viselkedési rendszer természete. Ennek fontossága jelen rész szempontjából akkor válik érthetővé, ha az iskola egyik fő feladatául a tudásátadást nevezzük meg, és a tudás megszerzését, mint explorációs tevékenységet értelmezzük. Ennek gyökerei már egészen fiatal csecsemőkorban megtalálhatóak, ahol az explorációs tevékenység

[9] Mary D.S. Ainsworth, „Attachents Beyond Infancy," *American Psychologist* (1989): 4. szám. 709-716.

[10] Cindy Hazan és Debra Zeifman „Sex and the Psychological Tether," in *Attachment processes in adulthood,* Szerk. Kim Bartholomew és Daniel Perlman, (London and Bristol, Pennsylvania: Jessica Kingsley Publishers, 1994), 151-178.

a tudás megszerzésén kívül az énhatékonyság-érzés kialakulásában és általánosságban az én szerveződésében is kulcsfontosságú szerepet játszik.[11] Ez a felfedezőkedv és cselekvőképesség egész életünk során elkísér minket, természetesen nagy egyéni különbségekkel. Amennyiben tudjuk azt, hogy az exploráció csak a kötődési viselkedési rendszer kikapcsolt állapotában – amikor a kötődési igény ki van elégítve – aktiválódhat, a kötődésben mutatkozó különbségek magyarázó erőt nyernek az explorációban mutatkozó individuális differenciák felett is – egészen az óvodás kortól kezdve.

Az óvodás gyerekek esetében a teljesítmény intézményes mérése, értékelése nem bevett jelenség, ugyanakkor feladathoz való hozzáállásuk fontos jelzés lehet a nevelő számára, akár az iskolaérettség megállapítása tekintetében is. Különböző vizsgálatok[12] egybehangzóan azt mutatják, hogy a biztonságosan kötődő gyerekeket óvodáskorukra nevelőik nagy tanulási kedvvel rendelkező, kitartó, kooperatív feladatmegoldóknak jellemzik. Nagy önállósággal bírnak, ugyanakkor akadály esetén bátran fordulnak felnőttekhez segítségért. A bizonytalan-elkerülők társaiknál gyengébb nyelvi és kommunikációs készséggel rendelkeznek, feladataikat gyakran félbehagyják, nem kérnek segítséget. Ez a mintázat könnyen az önállóság látszatát keltheti, illetve a kudarcélmények hatására ellenségessé, nyíltan agresszívvá válhatnak az ilyen kötődési mintázatot mutató gyerekek, így a nevelők még intenzívebb odafigyelését igényli ez a csoport. A bizonytalan ambivalens kötődési mintát mutatók könnyen frusztrálódnak, hamar dühössé válnak, és kudarcaikat elkerülhetetlennek látják. Kudarcaikkal és látszólagos tehetetlenségükkel a nevelő gondoskodását próbálják provokálni; ezt felnőttekhez való erős ragaszkodásuk is alátámasztja.

Az iskoláskorúakkal és frissen a felsőoktatásba került diákokkal végzett vizsgálatok mind azt támasztják alá, hogy a biztonságosan kötődő gyermek vagy fiatal jobban teljesít az iskolában és nagyobb a figyelmi kapacitása,[13] kedvezőbbek a tanulással kapcsolatos kognitív, viselkedéses és érzelmi beállítódásai,[14] még akkor is, ha intellektuális képességeiben nem különbözik szignifikánsan a nem biztonságosan kötődő társaitól. A jelenségre magyarázatul leggyakrabban a kötődési és az explorációs viselkedési rendszer versengő mivolta szolgál. A biztonságot nyújtani képes kötődési személlyel nem rendelkező gyermekek energiájuk és figyelmük jelentős hányadát a kötődésre, a kapcsolat valamilyen formában

---

[11] Daniel Stern, *A csecsemő személyközi világa* (Budapest: Animula, é.n. eredeti megj.:1985)

[12] N. Kollár Katalin és Szabó Éva szerk., *Pszichológia pedagógusoknak* (Budapest: Osiris, 2004), 79.

[13] Teresa Jacobsen és Volker Hoffman, „Children's Attachment Representations: Longitudinal Relations to School Behavior and Academic Competency in Middle Childhood and Adolescence," *Developmental Psychology* (1997): 4. szám. 703-710.

[14] Simon Larose, Annie Bernier és George M. Tarabulsy, „Attachment State of Mind, Learning Dispositions, and Academic Performance During the College Transition," *Developmental Psychology* (2005): 1. szám. 280-289.

történő megóvására fordítják, így az explorációra – amely a környezettel kapcsolatos tudás megszerzésére irányuló érdeklődés, így az iskolai teljesítmény és a tudásszerzés alapja – kevesebb lehetőségük marad. A kontrolláló gyermekek esetén – a „D" típusú csecsemők válnak ilyenné –, a helyzet még súlyosabb, mint nem biztonságosan kötődő, de szervezett kötődési stratégiával rendelkező társaik esetében. Náluk ugyanis feltételezhetően a szerepvisszafordítás (ők válnak szüleik gondozóivá, legalábbis pszichológiai értelemben) vagy a bántalmazás azt okozza, hogy bizonyos kognitív képességek (pl. szándéktulajdonítás) ki sem alakulnak vagy minőségileg gyengébben működnek.[15] A fent bemutatott összefüggések az iskoláskor és a felsőfokú tanulmányok elvégzésének időszakában is lényegében változatlanok maradnak.

Felnőttkorban a tanulás intézményes formái háttérbe szorulnak, ugyanakkor a tudás elsajátítása helyett annak alkalmazása kerül a középpontba, és a munka válik az explorációs tevékenység fő formájává. Emellett Tolsztojjal és Freuddal egyetértésben a munkaképességet a szeretet képessége mellett az egészséges felnőtt személyiség jellemzőjének, tehát a mentális egészség indikátorának tekinthetjük. Egy 670 fős mintán végzett vizsgálat[16] eredményei azt mutatják, hogy a biztonságosan kötődő felnőtt személyek voltak leginkább elégedettek állásuk biztosságával, a munkatársakkal, a jövedelemmel, a munka kihívásaival és az előrejutási lehetőségekkel kapcsolatban is. A bizonytalan ambivalens kötődési mintázatú személyek elégedetlensége leginkább a munka bizonytalanságából, a társas és anyagi elismerés és előrejutás hiányából fakadt, míg a bizonytalan elkerülők a munkatársi kapcsolataikat nem találták kielégítőnek, ugyanakkor a karrier-lehetőségekkel meg voltak elégedve. Leginkább náluk volt kimutatható, hogy a munkahelyi problémák kihatással voltak egészségükre és munkahelyen kívüli kapcsolataikra. Természetesen a vizsgálat korrelációs elrendezéséből adódóan az is előfordulhat, hogy a biztonságosan kötődők a fentebb említett kognitív és a későbbiekben ismertetendő társas előnyeiket a munkaerőpiacon objektív szempontokból is kedvezőbb munkahelyekre képesek beváltani.

Természetesen ugyanúgy, ahogy iskoláskorban sem szűkíthető a tanulásra az exploráció fogalma, a felnőttek tudás- és élményszerzése sem korlátozódik a munkára. Sokkal általánosabb fogalmakat használva azonban elmondhatjuk, hogy a kötődés minőségének jelentős hatása van a felnőttek információfeldolgozására is. Egy kérdőíveket és kísérleti elrendezést kombináló vizsgálatból[17] ki-

---

[15] Ellen Moss és Diane St-Laurent, „Attachment at School Age and Academic Performance," *Developmental Psychology* (2001): 6. szám. 863-874.

[16] Cindy Hazan és Phillip R. Shaver „Love and Work: An Attachment-Theoretical Perspective," *Journal of Personality and Social Psychology* (1990): 2. szám. 270-280.

[17] Mario Mikulincer, „Adult Attachment Style and Information Processing: Individual Differences in Curiosity and Cognitive Closure," *Journal of Personality and Social Psychology* (1997): 5. szám. 1217-1230.

derült, hogy a biztonságosan kötődő felnőttek mind a társas ingerek, mind pedig az új információ tekintetében sokkal nyitottabbak voltak bizonytalanul kötődő társaiknál, és a felmerülő problémákat is sokkal nagyobb önbizalommal oldották meg. Ezzel szemben a bizonytalan elkerülő kötődésű vizsgálati személyek jól láthatóan menekülnek az új helyzetek és információk elől, amelyek megingathatják addigi világképüket, míg a bizonytalan ambivalens felnőttek szerettek volna bensőséges kapcsolatokat kialakítani és új információkat szerezni, azonban élénk belső konfliktusaik megakadályozták őket ebben.

Kötődés, iskolai magaviselet és beilleszkedés

Az iskolai magatartásbeli problémák és a kötődés kapcsolatát tekintve több tanulmány is született, amelyek eredményeit az alábbiakban ismertetném.[18, 19] Alsó tagozatos (6–11 éves) diákokat vizsgálva a tanulmányok egyetértenek abban, hogy az iskolai viselkedési zavarok megjelenése szempontjából a legveszélyeztetettebb csoport a dezorganizált kötődésű gyermekek csoportja, míg legkedvezőbb helyzetben a biztonságosan kötődők vannak. A szervezett kötődési stratégiával rendelkező, nem biztonságosan kötődő gyermekek esetében az eredmények már kevésbé egyértelműek. Az elkerülő gyermekek – akik a stressz hatására keletkező negatív érzéseket elnyomják magukban – az újabb visszautasítástól való félelmükben ellenséges interakciós mintázatokat mutathatnak, ugyanakkor az is könnyen elképzelhető, hogy emocionális gátoltságuk hatására interiorizáló problémákra legyenek hajlamosabbak, mint amilyen a depresszió, a szorongás és a társas visszahúzódás. A szorongó-ambivalens gyermekek társas mintázatait ezzel szemben a függés és éretlenség jellemzi. Náluk egyértelműen a viselkedéses rendellenességek jelentkeznek gyakrabban, hiszen önállótlanságuk és éretlenségük gyakran frusztrálttá teszi őket az ezeket megkívánó iskolai környezetben.

Az iskolai alkalmazkodás és kötődés kapcsolatát kutató vizsgálatok életkorilag a tízes éveik végén, húszas éveik elején járó fiatalok körében tetőznek.[20, 21] Az ő életükben a családból való kikerülésnek óriási jelentősége van, és főiskolára kerülve nemcsak az új környezettel, hanem az önállóság támasztotta kihívásokkal

---

[18] Ellen Moss et. al., „L'attachement ŕ l'âge scolaire et le développement des trouble de comportment," *Revue canadienne des sciences du comportment* (1999): 2. szám. 107-118.

[19] Ellen Moss et. al., „Attachement et problčmes de comportements intériorisés et exteriorisé auto-rapportés ŕ la période scolaire," *Revue canadienne des sciences du comportment* (2006): 2. szám. 142-157.

[20] Jonathan F. Mattanah, Gregory R. Hancock és Bethany L. Brand, „Parental Attachment, Separation-Individuation, and College Student Adjustment: A Structural Equation Analysis of Mediational Effects," *Journal of Counseling Psychology* (2004): 2. szám. 213-225.

[21] Donna E. Palladino Schultheiss és David L. Blustein, „Role of Adolescent-Parent Relationships in College Student Development and Adjustment," *Journal of Counseling Psychology* (1994): 2. szám. 248-255.

is meg kell küzdeniük. A vizsgálatok itt is egyértelműen a biztonságosan kötődő egyének kedvező helyzetét mutatják. A beilleszkedés és társas alkalmazkodás számos mutatóját tekintve fölényük egyértelmű. Ez is azt a tényt támasztja alá, hogy a leválás nem azok számára lesz könnyebb, akiket korábban lazább érzelmi szálak kötöttek otthonra, hanem a szoros – ám nem túl szoros – érzelmi közelség biztosítja a fiatal felnőttek számára azt az energiát és a biztos hátteret, ahonnan leválhatnak a kapcsolat végeleges elveszítésének félelme nélkül.

Az iskolában megfigyelhető beilleszkedési és magaviseleti nehézségeket párhuzamba állíthatjuk a gyermekkorban jelentkező pszichológiai rendellenességekkel.[22] Itt is erős és jól dokumentálható kapcsolat mutatkozik meg a kötődési stílus és a pszichopatológia között. A nem biztonságosan kötődő, elkerülő vagy ambivalens kötődési mintázatot mutató gyermekek a magatartászavarokkal, a deviáns viselkedésekkel (alkohol, drogfogyasztás, korábban kezdődő, felszínesebb szexuális kapcsolatok), a szomatizációval (lelki feszültség, zavarok testi tünetekbe fordítása) és a szorongásos kórképekkel kapcsolatban nagyobb esékenységet mutatnak, mint biztonságosan kötődő társaik. Ugyanakkor érdemes megjegyezni, hogy minden patológia esetén a legnagyobb előrejelző értéke a negyedik típusnak, az úgynevezett dezorientált / dezorganizált kötődésnek van.

A gyermekkori patológiákkal kapcsolatos, fentebb ismertetett adatok ismételten visszacsatolhatóak az iskolai életre. Ezt erősíti meg az a kutatás is, amely iskoláskorú gyermekek egészségét mérte fel. Vekerdy[23] elmondása szerint az amúgy mindig egészségesebb lányok iskoláskorban sokkal több testi tünetet (fejfájás, migrén, hasfájás stb.) mutatnak, mint a fiúk. Ugyanakkor ők azok, akiket minden beszámoló – származzon szülőktől, tanároktól vagy objektív megfigyelőktől – az iskolai követelményekhez jobban alkalmazkodónak tekint. Míg a fiúk kiviselkedik magukból a feszültségeket, és ezzel sok tanár számára a munka kerékkötőjévé válnak, addig a lányok egészségükkel fizetnek alkalmazkodóképességükért.

Következtetések

A fentebb ismertetett kutatási eredmények a pedagógiai gyakorlatra is hatással lehetnek, bár ennek kifejtése kevés tanulmányban lelhető fel, még abban az esetben is, ha az éppen szóban forgó vizsgálat az iskoláskorú gyerekeket vagy éppen az iskolai viselkedést, teljesítményt célozza meg. Az alábbiakban pontokba sorolva ismertetném azokat a lehetséges alkalmazási területeket, ahol a kötődéselmélet hasznos és érdekes információból a hivatásos nevelő kezében gyakorlatban is alkalmazható tudássá válik.

---

[22] Mark T. Greenberg, „Attachment and Psychopatology in Childhood," in *Handbook of Attachment,* Szerk. Jude Cassidy és Phillip R. Shaver, (New York, London: The Guilford Press, 1999), 469-496.

[23] Vekerdy Tamás, *Az iskola betegít?* (Budapest: Saxum, 2004)

1. A tanár személye, mint az optimális tanulási környezet legfontosabb összetevője. A behaviorista tanuláselméleteken alapuló oktatás a tanulási környezet tárgyi (pl. terem kialakítása, tankönyv) és interakciós (pl. büntetés, jutalmazás) összetevőit hangsúlyozza. Ezzel a felfogással elsősorban Carl Rogers pszichológiája helyezkedik szembe, amely a tanulásban is a humanisztikus értékeket helyezi előtérbe. Rogers felfogása szerint ugyanis az ember rendelkezik egy önálló fejlődési potenciállal, amely megfelelő környezetben megvalósítja önmagát, kibontakozik. A kliensközpontú terápiás eljárásból átemelve a tanári személyiség legfontosabb építőelemeivé is az alábbi rogersi triád vált:

(1) empátia – a kapcsolat kialakulásának alapja, amely által a diák úgy érzi, hogy megértették, meghallgatták;

(2) feltétel nélküli tisztelet – az elfogadás feltételek nélküli nyújtása, a diák, mint emberi lény elfogadása;

(3) kongruencia – őszinteség vagy hitelesség, amely a tanárt mint valós személyt és nem mint egy szerep mögé bújó embert hangsúlyozza, akiből a diák valós reakciókat vált ki.[24]

Rogers szemléletét a kritikusok túlontúl individuálisnak írják le, ahol a másik személy csupán az egyén fejlődése szempontjából van jelen[25]. Így a kötődéselmélet jó kiegészítője lehet a humanisztikus megközelítésnek, hiszen Bowlby a kezdetektől fogva az ember kapcsolatban megvalósuló létét hangsúlyozta. A kötődéselmélet megfogalmazásából kiindulva a tanárnak olyan személynek kell lennie, akinek jelenlétében egy biztonságos kötődés alakítható ki, így is biztosítván diákjai számára annak lehetőséget, hogy figyelmüket tanulmányaikra, a világ felfedezésére fordítsák. Hogyan váljon azonban a tanár egy biztonságot nyújtó kötődési személlyé? A válasz az érzékenységben rejlik, ami Bowlby megfogalmazásában elérhetőséget és válaszkészséget jelent. Tehát a tanárnak azon felül, hogy passzív, ugyanakkor empatikus és megértő befogadója a diák élményeinek, egyben a diák elé is kell mennie (ti. válaszkésznek kell lennie), aktívan felkínálva a kötődés lehetőségét.

2. A tanár-diák kapcsolat dialógus természete. Szőke-Milinte írását[26] alapul véve, a párbeszéden alapuló pedagógiai viszony témája is sok átfedést mutat a kötődéselmélettel. Bár a pedagógiai viszonyt a hivatkozott szerző a konkrét oktatási és nevelési problémák megoldására irányuló interakciós erőfeszítésként fogalmazza meg, a cikk mégis keveset foglalkozik a nevelési kérdésekkel, amelyek a kötődéselmélet keretén belül sem választhatóak el az oktatással, tudásszerzéssel

---

[24] Timothy J. Trull és E. Jerry Phares, *Klinikai pszichológia* (Budapest: Osiris, 2004)

[25] Tringer László, „A személyközpontú irányzat emberképe mint a terápia végső célkitűzése," in *Pszichoterápiai vademecum* I. kötet, Szerk. Szakács Ferenc, (Budapest: Animula, é.n.)

[26] Szőke-Milinte Enikő, „A pedagógiai viszony dialógus természete," *Képzés és Gyakorlat* (2007): 1. szám.

kapcsolatos mozzanatoktól. Az együttműködő kommunikáció, így a pedagógiai viszony kommunikációs szabályszerűségeit Grice írta le,[27] akinek munkássága a kötődéselmélettel foglalkozók számára is hivatkozási alap. Ugyanis a kötődés egyik osztályozási rendszerében a diskurzus koherenciája képezi az értékelés alapját. A diskurzus koherenciáját a Grice által felállított szabályok betartása illetve áthágásának mértéke alapján állapítják meg. A jelenlegi értékelési rendszer szerint az interjúalanyokat négy csoportba sorolhatjuk.[28]

A beszélő a „biztonságos / autonóm" csoportba kerül, amennyiben elfogadhatóan koherens és együttműködő szöveget produkál, függetlenül attól, hogy emlékei kellemesek vagy kellemetlenek. Röviden, ezek a személyek elégséges (de nem túlzott) kimunkáltsággal válaszolják meg a kérdéseket, majd visszaadják a társalgás fonalát a kérdezőnek. Tehát a tartalomtól függetlenül az ilyen személyeket biztonságos-autonómnak ítélik, még akkor is, ha esetlegesen fizikai vagy lelki bántalmazás érte is őket.

A második lehetséges kategória az „elutasító". Ezek a személyek arra törekednek, hogy a kötődéssel kapcsolatos társalgás hosszát minimálisra redukálják. Az ő szövegeik inkonzisztensek, gyakran tartalmaznak önellentmondásokat, miközben válaszaik általában rövidek, kitérők (pl. „Nem emlékszem."). A szülők jellemzése a biztonságos-autonóm kategóriába tartozókhoz hasonlóan pozitív, ám az előző csoportba tartozókkal ellentétben az elutasító személyek nem tudnak megfelelő példákkal, konkrét esetekkel szolgálni.

A harmadik kategóriába az „elárasztott" személyek tartoznak. Ők bár konzisztens szövegeket mondanak, az együttműködés és a relevancia elvét megsértik. A felidézett emlékek magukkal ragadják őket, és képtelenek a kérdésre koncentrálni, ezzel a relevancia maximáját is megsértve. Ez gyakran túlságosan hosszú, érzelmekkel – általában haraggal – túlfűtött beszámolókat eredményez, amelyek gyakran az emlékezésből a jelen kapcsolatok megvitatásába csúszik át. Előfordul, hogy távoli témákra váltanak, és a szülőkről alkotott véleményük ingadozik – akár egy mondaton belül.

A fentiekkel szemben a negyedik kategória – „megoldatlan / dezorganizált" – nem takar szervezett stratégiát, hanem a potenciálisan traumatikus élmények tárgyalásakor az érvelés és a diskurzus monitorozása összeomlik. Végezetül a „nem osztályozható" kategóriába kerülnek azok, akik a klasszifikációs szempontok alapján egymásnak ellentmondó vagy összeegyezhetetlen stratégiákat tükröző szöveget produkálnak.

---

[27] Herbert Paul Grice „A társalgás logikája," in *Nyelv-kommunikáció-cselekvés*, Szerk. Pléh Csaba, Síklaki István és Terestyéni Tamás, (Budapest: Osiris, 1997), 188-197.

[28] Erik Hesse „The Adult Attachment Interview: Historical and Current Perspectives," in *Handbook of Attachment*, Szerk. Jude Cassidy and Phillip R. Shaver, (New York, London: The Guilford Press, 1999), 395-433.

A fenti klasszifikáció ismeretében a tanártól megfelelő alkalmazkodást és kommunikációs rugalmasságot várhatunk, hiszen ezekhez a kommunikációs sajátosságokhoz nemcsak akkor kell alkalmazkodnia, amikor konkrét kötődési témák kerülnek elő – tehát a diák iskolán kívüli életéről van szó. A tapasztalatszerzés során ugyanis optimális esetben önismeretünk is gyarapodik, önvizsgálat és önreflexió segítik a tudás lehorgonyzását. Amennyiben a tudásátadást dialógus természetűnek fogadjuk el, akkor arra is figyelmet kell fordítanunk, hogy a diákok kötődési stílusa – a fentiekben ismertetett módokon – a párbeszédben való részvételük sajátos módozatait és a tudásra való nyitottságot is befolyásolni fogja.

3. A tanár-diák kapcsolat, mint az érzelmi korrekció színtere. Örök probléma a képződő és kezdő tanárok illetve tanárjelöltek életében a kompetenciahatárok meghúzása, felismerése. Annak megtapasztalása azonban, hogy tanárként nem vagyok képes, alkalmas a segítségnyújtásra, könnyen magával hozhatja annak a csapdáját, hogy ilyen irányban a tanár a felelősséget teljes mértékben átruházza az adott szakemberre, és önmaga mintegy tudomást sem vesz a továbbiakban a problémáról. Az eltérő, elsősorban nem biztonságos kötődési stílusú diákok ilyen értelemben is nagy kihívást jelentenek a tanárnak, hiszen a belső munkamodellek által irányított észlelésükkel és viselkedésükkel azokat a helyzeteket próbálják újrateremteni, amelyekből jöttek. Akármennyire is kellemetlen és fájdalmas a gyermek számára szülei dühe vagy éppen közönye, mégiscsak ebben a térben mozog otthonosan. Így az iskolában bármilyen lelkes és emberséges, érzékeny tanárral is találkozzon, a régi tapasztalatok tükrében fog viszonyulni a tanárhoz, sőt viselkedésével gyakran abba az irányba provokálja a tanárt, hogy az ideálistól eltérő nevelési helyzet – kiszámíthatatlanság vagy ignorancia – az iskolában is előálljon. Ennek tudatában a tanár segíthet a diáknak pusztán azzal is, ha viselkedése elérhetőségét és válaszkészségét tükrözi. Ebben az esetben a gyermek eddig ismeretlen kapcsolati mintázatot, viszonyulást tapasztal meg. Lehetséges, hogy ez az új viszonyulás nem tudja a teljes reprezentációs rendszert átalakítani, azonban olyan érzelmi erőforrásként működhet a diák további életében, amelyhez a fájdalmas, kellemetlen helyzetekben fordulhat. Sokban a tanárokon múlik tehát, hogy a diák a „már megint ez történt velem" élményével vagy valamiféle katartikus aha-élménnyel lépi át a fiatalkor küszöbét.

4. A kollégiumi nevelő, mint biztonsági alap és biztos kikötő. A magyar diákok életében a szülőktől való elszakadás, a kollégiumi életforma igen eltérő életkorban következhet be iskolatípustól függően (akár 10 éves kortól nyolcosztályos gimnázium kollégiuma esetében). Mindenesetre a diákok otthonról történő kiszakadása az esetek legnagyobb számában egy időre esik a kamaszkorral, a felnőtté válás nehézségeivel. Fentebb már láthattuk, hogy bár a kapcsolatok átrendeződése már 6-8 éves korban megindul, mégis a szülők maradnak – sokszor csupán rej-

tetten, a felszínen a kamasz tagadja függőségét – a legfontosabb kötődési funkciók betöltői. Az amúgy is érzelmi hullámzásaitól bizonytalanná váló világban élő kamasz otthonról elkerülve elszakad szüleitől, egyik legfontosabb kötelékétől. Mary Ainsworth a család szerepét, mint biztonsági alapot írta le már az 1930-as évek végén, W. E. Blatz biztonsági elméletére alapozva. A család az a biztonsági alap, amelyről kiindulva az egyén felfedezheti a világot.[29] Biztonsági alap híján a diák életterét beszűkítheti a szorongás. A kollégiumi nevelőtanároknak, mint viszonylag állandó és a diákokkal kötetlenebb kapcsolatban (is) álló személyeknek lehetőségük van, hogy diákjaik számára kötődési személlyé váljanak, és ezzel támogassák őket mind iskolai előmenetelükben, mind pedig személyiségük fejlődésében.

ANDRÁS LÁNG

THE RELEVANCE OF ATTACHMENT THEORY TO THE PEDAGOGICAL PROCESS

This study is a theoretical summary of attachment theory with some possible applications in teaching and rearing children. Bowlby formulated his ideas as a theory of personality development, so it can be applied beyond infancy as well. Developmental aspects are highlighted and some former empirical evidence is presented about the connection between attachment theory and academic achievment and it's relevance with school behavior and adjustment. Four different practical applications are concluded: (1) personality of the teacher as part of optimal learning environment; (2) attachment's effect on teacher-student dialogue; (3) teacher-student relation as emotionally corrective experience; (4) education of boarding house students.

[29] Inge Bretherton és Mary Main, „Obituaries. Mary Dinsmore Salter Ainsworth (1913-1999)," *American Psychologist* (2000): 10. szám. 1148-1149.

PORDÁNY SAROLTA

Az önirányító tanulás kiemelkedő kutatói a XX. század második felében

Bevezetés

A felnőtt tanuló a XXI. század elején az elektronikus és a papír alapú információk mennyisége miatt valódi választás előtt áll: önállóan vágjon neki a tanulásnak vagy tanár irányításával, szervezett képzési formában sajátítsa el a számára szükségesnek tartott ismereteket. Így ismét komoly kutatói figyelem irányul az önálló tanulás, az önálló felnőtt- és időskori tanulás sajátosságaira. A téma iránti érdeklődés fokozódását az elektronikus eszközök használatára épülő ismeretgyűjtés és tanulás széles körű elterjedése, az idegen nyelvek elsajátításának, valamint az informatikai eszközök használatának nagy csoportokra kiterjedő általános szükséglete indította el. Mindezek növelték az önálló ismeretszerzés módszertani kérdései iránti érdeklődést is, amely további kutatásokat generált. Az autonóm tanulásra irányuló kutatások utóbbi évtizedekre jellemző „reneszánszát" a robottechnika és a mesterséges intelligencia-kutatás területei tovább erősítik. A hazai andragógiai publikációkban is egyre többször szerepelnek az önálló tanulással összefüggő kérdéskörök.

Jelen tanulmányunkban az 1960-as évektől az 1980-as évek végéig lezajlott jelentősebb nemzetközi, angol nyelvű felnőttképzési kutatások eredményeit tekintjük át azzal a céllal, hogy átfogó képet nyújtsunk az önálló felnőtt tanulás XX. századi kutatásairól. Azoknak a kutatási eredményeknek a történetét mutatjuk be, amelyek a tanulásnak azt a formáját vizsgálták, amelyben a felnőtt saját maga kezdeményezi a tanulást, és tervezetten, önálló tanulási programot valósít meg.

Az önirányító tanulással összefüggő, leggyakrabban használt szakkifejezések, kulcsszavak

A hazai szakirodalomban az angol kutatásokban használatos self-directed learning – önirányító tanulás – szakkifejezés gyakran egyszerűsítve csak önálló tanulás fordítással szerepel. Nem gyökeresedett meg az önirányító tanulás nemzetközi publikációkban rendszeresen használt rövidítése: az SDL, és nem is alkottunk új rövidítést erre a tanulástípusra. A téma értelmezési köre a pedagógiában és az andragógiában is meglehetősen szerteágazó. Az önálló tanulással kapcso-

latos szakkifejezések egyike az autonóm tanulás (autonomous learning), amelynek a felnőttképzési szakirodalomban általánosan elfogadott jellemzői szorosan kapcsolódnak a szó eredeti jelentéséhez. Az autonóm szó és a belőle származtatott további szakkifejezések jelentését – a többi tudományterülethez hasonlóan – a görög szó alapján értelmezzük. Szóösszetételek előtagjaként az auto-, aut az utótagnak valamilyen önmagától, saját adottságából, önerejéből való képességét, tulajdonságát jelöli. Az ön-előtaggal képzett szavak értelmezése: saját maga, önmaga. Az autonóm személyiség: önálló, magának törvényt szabó, önirányító; másoktól függetlenül cselekvő vagy erre lehetőséggel bíró.

Ezekből a görög szóértelmezésekből, fordításokból következik az autonóm tanuló (autonomous learner) definiálása is: olyan személyt nevezünk így, aki saját maga irányítja és ellenőrzi tanulását, önképzését. Ugyan többé-kevésbé mindenki maga irányítja a tanulását, de gyermekek esetében az iskola elkezdésekor döntően a tanár irányításával történik a tananyag, továbbá a módszerek és az ütem meghatározása. Elmondhatjuk, hogy minél inkább magunk választjuk meg tanulásunk tartalmát és módját, annál inkább önálló tanulóvá, autonóm tanulóvá válunk.

A továbbiakban áttekintjük a felnőtt önálló tanulással összefüggő, leggyakrabban használt angol szakkifejezéseket, kulcsszavakat és azok megfelelőit a hazai szaknyelvben. A témához kapcsolódó publikációkban megjelentetett és a hazai szakmai rendezvényeken elhangzó szóbeli közlésekből összeállított szakkifejezés-listát az 1. számú táblázatban foglaltuk össze. A szakmai szótár elkészítése során szembesültünk azzal a problémával, hogy meglehetősen kevés olyan összehasonlító elemzést tartalmazó publikáció jelent meg nálunk, amely a szakszavak magyar fordításának kérdéseivel foglalkozik, így kénytelenek voltunk saját fordításra hagyatkozni.

Az önirányító tanulás (SDL) „úttörő" kutatói – visszatekintés

Az 1970-es évek a felnőttoktatás kutatásában minden kétséget kizáróan a self-directed learning (SDL), az önirányító tanulás évtizede volt, amelyet Malcom S. Knowles és Allen M. Tough tudományos elemzései fémjeleztek. A tárgykörhöz kapcsolódóan további empirikus kutatások bőségével találkozunk.

A hatvanas években, Abraham Maslow és Carl Rogers munkásságának köszönhetően, fokozódott az érdeklődés a humanisztikus pszichológia[1] iránt, és ez alapvetően hozzájárult az önirányító személyiség tanulási aktivitása iránti érdeklődés felfokozódásához. Carl Rogers tanulásértelmezése, mely szerint „a tanulásban a legfontosabb a tanulás folyamatának a megértése, s a hozzá társuló önállóság, önkritika és önértékelés",[2] fontos lépés volt az önálló tanulás jelentőségének

[1] Rita. L. Atkinson, (et.al.), *Pszichológia* (Budapest: Osiris–Századvég, 1994), 400-403.

[2] Carl Rogers és H. J. Freiberg, *Freedom to Learn*, (New York: Merrill, 1993)

1. táblázat

A felnőtt önálló tanulással összefüggő, leggyakrabban használt angol szakkifejezések

	Angol szakkifejezés	Magyar fordítása
1	autonomous learning/learner	autonóm tanulás /önálló tanulás/tanuló
2	self-directed learning/learner (SLD)	önirányító tanulás/tanuló
3	informal learning	informális tanulás
4	active learning	aktív tanulás
5	non-formal adult learning	nem-formális felnőttképzés
6	adult autonomous learning/learner	felnőtt autonóm tanulás
7	self-regulated learning/learner	önszabályozott tanulás/tanuló
8	autodidaxis /autodidacts	önképzés / autodidaxis
9	self-planed learning	önállóan tervezett tanulás
10	highly intentional learning	erős szándékra épülő tanulás
11	self-teaching	öntanítás
12	self-instruction	önirányítás
13	self-education	önálló tanulás
14	independent study	független tanulás
15	individual study	egyéni tanulás
16	self-propelled learners	önmaga által hajtott/működtetett tanulás

(Forrás: Pordány Sarolta saját kutatása alapján)

újrafelfedezéséhez. Karl Popper ismeretelméleti, tudományelméleti munkássága pedig az oktatásfilozófiai alapokat teremtette meg az önálló tanulás kutatásához. Popper a tanulás új megközelítésére tett javaslatot, szerinte a tanulást nem lehet induktív módon értelmezni, hanem abból az előfeltevésből kell kiindulni, hogy az igazi instrukció a tanuló emberből indul ki.

A felnőttek önirányító tanulásával (SDL) kapcsolatos, a XX. század második felére jellemző szakmai gondolkodás megalapozása Malcom S. Knowles[3] hatvanas és hetvenes években, az Egyesült Államokban végzett, úttörőnek mondható felnőttoktatási munkásságához kapcsolódik. A felnőttoktatás modern gyakorlata[4] című könyvében úgy határozta meg az andragógiát, mint „a felnőtt tanulás kialakulóban lévő technológiáját". Négy alapfeltevése volt a felnőtt tanulókkal kapcsolatban:

[3] Mark K. Smith és Malcom S. Knowles – *life* (2002), http://www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm (letöltve az internetről 2008. május 10.)

[4] Malcom *S.* Knowles, *The Modern Practice of Adult Education: From pedagogy to andragogy* (New York: Cambridge Books, 1980)

- a függőségből az önirányítás irányába mozdulnak;
- hajlandók felülírni a tapasztalatok hatalmas tárházából építkező tudásukat a tanulás folyamatában;
- készek tanulni, ha új szerepeket, feladatokat érzékelnek;
- az önirányító tanulás képessége az élet számtalan más területén is hasznosítható, úgy a magánéletben, mint a szélesebb társadalmi részvételben.

A felnőttképzést „a felnőttek tanulását segítő művészet és tudomány"[5] szavakkal határozta meg. Szerinte az andragógia olyan alternatív pedagógia, amely elsősorban tanulóközpontúságot jelent.[6] Az önirányító tanulásra pedig az alábbi definíciót alkotta: „olyan folyamat, amikor az egyén mások segítsége nélkül fogalmazza meg tanulási szükségleteit, kitűzi a céljait, kiválasztja tanárait és a szükséges taneszközöket, valamint értékeli saját tanulási teljesítményét".[7]

Immár klasszikusnak számító alapművében Malcom S. Knowles az alábbi főbb megállapításokat tette:

- az önirányított tanulást végző felnőtt többet tanul, jobban tanul, megőrzi a tanultakat, és jobban tudja alkalmazni azt, mint a reaktív tanuló;
- a hatékony felnőtt élet feltételezi az életen át tartó (eredeti szóhasználat), folyamatos, hatékony és kreatív önirányító tanulást;
- a motivációk, az attitűd, a belső erőforrások és képességek folyamatosan fejlesztésre szorulnak a felnőttkori tanulás során.

A tanárok szerepével kapcsolatos elképzelése is az önirányító tanulás kialakulásával kapcsolatos kutatásokat erősítette: „...A tanárok tanulóikat egyéniségként fogadják el ,...tanulótárssá kell válniuk, hogy a tanulóik eközben önmaguk fejlesztőivé, »tanáraivá« válhassanak. ...ez a közös tapasztalati alap feltárását, a felfedezhető ellentmondások közös elemzését, az alternatív megoldásmódok közös keresését és a lehetőségek értékelését jelenti,...hogy a tanulás «kereső-kutató tevékenységgé» váljék.

Malcom S. Knowles máig aktuális javaslatokat fogalmazott meg a felnőttoktatással foglalkozók számára is:

- alakítsanak ki kooperatív tanulási légkört;
- hozzanak létre olyan mechanizmusokat, amelyek kedveznek a kölcsönös tervezésnek;
- állítsanak fel diagnózist a tanulók szükségleteinek és érdeklődésének megállapítására;

---

[5] Malcom *S.* Knowles, *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers* (New York: Cambridge Books, 1975)

[6] Maróti Andor felnőttképzési publikációiban bővebben kifejti a témát.

[7] Malcom *S.* Knowles, *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers* (New York: Cambridge Books, 1975)

- alkossanak egymásra épülő tevékenységeket, hogy a célt teljesíteni tudják;
- valósítsák meg a tervet a módszerek megválasztásával, a tananyagokkal, és a tanulást segítő egyéb forrásokkal;
- értékeljék a tanulási tapasztalatok minőségét, hogy fel tudják állítani a diagnózist a további tanulási szükségletekhez.

Az önirányító tanulás és a tanulási szerződések (learning contracts) terén kifejtett munkásságáért Malcom S. Knowles 1985-ben megkapta az egyik legnagyobb amerikai felnőttképzési tudományos elismerést, neve bekerült a nemzetközi felnőttképzési hírességek csarnokába (HRD Hall of Fame).[8]

Az önirányító tanulás (SDL) másik nagy, széles körben ismert és elismert „úttörője", Allen Tough[9] volt, aki kilenc országra kiterjedően végzett empirikus kutatásokat a hatvanas és a hetvenes években. Az ő kutatási eredményeire hivatkoztak a legtöbbet a szakmában, neve hazánkban is ismert a felnőttek tanulásával foglalkozók körében.

Legjelentősebb és „legfelrázóbb" kutatási eredményei a tanulás tervezésével voltak kapcsolatosak, ugyanis megállapította, hogy a felnőttek tanulási programjainak előzetes megtervezését csak 20%-ban végzik szakemberek, azaz „hivatásos" oktatók, a tanulások további 80% esetében amatőrök, nem szakemberek végzik el ezt a munkát. A tanulás tervezését legtöbb esetben a tanulók maguk végzik (73%), néha egy barátjuk segít nekik (3%), de előfordul, hogy egy egész baráti csoport vesz részt ebben a munkában (4%).

Az önirányító tanulás (SDL) jelentőségének indoklására alkotta meg az ismert „jéghegy hasonlatát", amely szerint a felnőttoktatók sok éven át jórészt csupán a jéghegynek a víz felszíne felett látható részével foglalkoztak, azaz érdeklődésüket a szakemberek által irányított tanulásra (professionally guided learning) fókuszálták. Arról gondoskodtak elsősorban, hogy legyenek szervezett oktatási formák, kurzusok, tanfolyamok, műhelyek és levelező oktatás.

Kutatásai, melyeket Kanadában, Torontóban végzett, a hetvenes évekre jellemzően a tanulóképességre, a tanulékonyságra valamint a felnőtt tanulók tanulási jellemzőire irányultak.[10]

Megállapításai szerint a felnőttek tanulásának csak körülbelül 14%-a zajlik csoportos keretek között; és ennek 10%-a olyan csoportokban, amelyeket kinevezett és fizetésért alkalmazott tanár vagy oktató vezet, a további 4%-ban pedig egymással egyenrangú tagok alkotják a csoportot. Kutatásai szerint a felnőtt tanulók

---

[8] Malcom S. Knowles, *International Adult and Continuing Education*, HRD – Hall of Fame, http://www.halloffame.outreach.ou.edu/1996/knowles.html (letöltve az internetről 2008. május 10.)

[9] Allan M. Tough, *International Adult and Continuing Education*, HRD – Hall of Fame, http://www.halloffame.outreach.ou.edu/2006/tough.html (letöltve az internetről 2008. május 10.)

[10] Allan M. Tough, *The Adult's Learning Projects; A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. (Austin, Texas; Learning Concepts, 1979)

tanulási programjuk 3%-ában teszik meg csupán, hogy az oktatási segédanyagok (programozott tananyagok, magnószalagok) sorrendjét, előírásait követik.

Jelentőségükre való tekintettel összefoglaltuk Allan M. Tough kutatásainak főbb kérdéseit, valamint kutatásai eredményeit, és a 2. számú táblázatban közöljük az összesítést.

Allan M. Tough egyetemistákkal végzett torontói kutatásait számosan megismételték, hatása a maga korában igen jelentős volt. Különböző kutatói iskolák alakultak az önirányító tanulás területén, és bizonyos típusú kutatásokat többször is megismételtek, de a legjelentősebb a „Tough-iskola" volt.

Tanítványok és követők – Jelentősebb kutatási eredmények az önirányító tanulás területén

David W. Livingstone[11] történeti értékelő és összefoglaló elemzésében kifejti, hogy a '70-es években végzett informális tanulással kapcsolatos kutatások szerint a felnőttek – függetlenül koruktól, nemüktől, szociális helyzetüktől, nemzetiségüktől – átlagosan évente öt nagyobb tanulási programot végeznek el, és azok mindegyike átlagosan 100 órás tanulással jár. Így az informális módon végzett tanulásra fordított időt évente átlagosan 500 órára becsülték. Ezek a nagyon is biztatónak tűnő kutatási eredmények egész kutatócsoportokat inspiráltak arra, hogy elmélyülten és szisztematikusan foglalkozzanak az önirányító tanulás (SDL) megismerésével. Az empirikus vizsgálatokat David Boud[12] 1981-ben három fő terület szerint csoportosította:

- az autonóm tanulás (ezt a szakkifejezést használta) jellegét vizsgálók;
- a tanuló karakterét vizsgálók;
- a tanár tanulási folyamatban betöltött szerepét elemző kutatások.

A továbbiakban áttekintjük a megközelítőleg azonos időben, a hetvenes és nyolcvanas években végzett leglényegesebb empirikus vizsgálatokat, és a vezető kutatók főbb megállapításait:

Patrick R. Penland[13] országos felmérést végzett az Egyesült Államokban, arra a kérdésre keresve a választ, hogy milyen okokra vezethető vissza, amikor valaki egyedül kezd el tanulni. A kapott eredmények meglepőek voltak, ugyanis a pénzre és az utazási nehézségekre vonatkozó hagyományos válaszok az utolsó helyre kerültek. A kutatás eredményeként kapott rangsor az alábbi volt:

- vágy az önálló tanulás adta nyugalomra,
- vágy a saját tanulási stílus használatára;

---

[11] David W. Livingstone, *What Is Informal Learning? The National Research Network for New Approaches to Lifelong Learning*, 1998), http://www.nall.ca (letöltve az internetről 2008. március 2.)

[12] David Boud, *Developing Student Autonomy in Learning*, (New York: Nichols, 1981)

[13] Patrick R. Penland, „Self-Initiated Learning," *Adult Education* (1979): 29, (3), 170-179.

2. táblázat

Allan M. Tough önálló tanulással kapcsolatos empirikus vizsgálatainak főbb kutatási eredményei

	Az önálló tanuló	Kérdések	Allan M. Tough kutatási eredményei (1960–1980)
1	tanulással kapcsolatos döntések	Milyen tanári szerepeket vesz át az autonóm tanuló?	A formális oktatásban tanárok által végzett feladatokból, tanári szerepekből átlagosan 9 különböző szerepet vesz át az autonóm tanuló: • célkitűzés; • a tanulás megtervezése; • taneszközök meghatározása; • tananyagok összeállítása; • tudásszint meghatározása; • időbeosztás; • értékelés; • értelmezés, magyarázat; • jutalmazás, visszajelzés.
2	kapcsolata a környezettel	Kitől fogad el segítséget, kihez fordul segítségért az önálló tanuló?	Az önirányított tanulási folyamatot a tanuló közvetlen környezetéből átlagosan 10 személy segíti (barátok, rokonok, ismerősök, tanulótársak).
		Mi jellemzi az önálló tanuló segítőit?	• A segítők háromnegyede „amatőr”;
			• a segítők egynegyede professzionális cég, vagy szolgáltató.
3	tanulási motivációk, célok	Milyen okból/milyen céllal kezdett tanulni a felnőtt önálló tanuló?	A tanulás célja 70%-ban a közvetlen hasznosíthatóság (gyermeknevelés, zöldségtermelés, kézműves tevékenységek, háztartásban hasznosítható ismeretek stb.); 20%-a kíváncsiság, valaminek a tisztázása vagy tudásfelhalmozás céljából történik; 5% -a valamilyen végbizonyítvány vagy diplomaszerzési célból történik.
4	a tanulás folytatása, eredmények	Mi történik a tanulás befejezése után?	• önképzésre alkalmas tanulási csomagok/ lemezek, hangzó anyagok megjelentetése; • tanulóhálózatok kialakulása; • tanulócsoportok/párok kialakulása; • önsegítő csoportok létrejötte; • önsegítő könyvek (How to …) megjelentetése.

(Forrás: Pordány S saját kutatása alapján)

- a tanulási stílus flexibilis használata és változtathatósága;
- vágy a saját maga által meghatározott tanulási keretrendszer használatára;
- nem ismert egyetlen olyan tanfolyamot sem, ahol olyan ismereteket oktattak volna, amely őt érdekelte,
- azonnal hozzá akart látni a tanuláshoz, nem akarta megvárni, amíg egy szervezett tanfolyam elkezdődik;
- időhiány ahhoz, hogy részt vegyen szervezett, csoportos képzésben;
- nem kedveli a tanár által irányított, formális osztálytermi légkört;
- nincs elegendő pénze a fizetős tanfolyamokon való részvételre;
- a közlekedési nehézségei lettek volna, a tanfolyamra való eljutás túl nehéz, illetve túl költséges lett volna számára.

Huey B. Long[14] az autonóm tanulás területén végzett kutatásokat a nyolcvanas években. Megállapította, hogy az autonóm tanulás nem más, mint manifesztációja a tanuló autonómiájának, önállóságának. A definiálásra vonatkozóan jelezte, hogy „... nem lehetséges egyetlen meghatározást adni az önálló, autonóm tanulásra, mert a tanulásnak ez a folyamata három dimenzióból szemlélhető: szociológiaiból, amikor a tanuló elszigeteltsége, környezeti kapcsolatai a meghatározóak, pedagógiaiból, amikor a tanulói aktivitás a tárgy és pszichológiaiból, amikor a tanuló mentális állapotát vizsgáljuk".

Scott J. Amstrong[15] felsőoktatási modellkísérleteket végzett az Egyesült Államokban, melyek keretében a hallgatókkal időfelhasználási-szerződést (time contract) kötöttek. Megállapodtak, hogy napi rendszerességgel tanulási naplót vezet a tanuló, amelyben rögzíti, hogy milyen oktatási formában vett részt, mennyi időt töltött el tanulással, és milyen ismereteket és készségeket szerzett. Ezt a módszert több kutató is alkalmazta.

Madsen L. Guglielmino[16] 1977-ben fejlesztett ki azt a skálát (Self-Directed Learning Readiness Scale – SDLRS), amelyet tovább finomítva azóta is alkalmaznak a felnőttek önirányító tanulásra való felkészültségének mérésére. Az első, úgynevezett készenlét az önálló tanulásra-skálájához (self-directed learning readiness scale) az alábbi nyolc faktort társította:

- nyitottság a tanulási lehetőségek iránt;
- belső koncepció egy hatékony tanuló mibenlétéről;
- ötletek és függetlenség a tanulásban;

---

[14] Huey B.Long, "Self-Directed Learning: Emerging Theory and Practice, in Self-Directed Learning: Emerging Theory and Practice," Huey B.Long et al., (Norman: University of Oklahoma, Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, 1989), 1-14.

[15] Scott J. Armstrong, "The use of time contracts in formal education," *Working Paper* (Department of Marketing. Wharton School, 1982)

[16] Madsen L. Guglielmino, *Development of the Self-Directed Learning Readiness Scale*, Unpublished doctoral dissertation, University of George, 1977.

- tájékozottság a felelősség átvállalásáról az önálló tanulásban;
- a tanulás szeretete;
- kreativitás
- jövőirányultság;
- képesség az alapvető tanulási módszerek használatára és a problémamegoldásra.

Ezt a skálát számos kutatásban használták és tesztelték. A Madsen L. Guglielmino – SDLRS skála alapján lefolytatott kutatásokat végzők iskolává szerveződtek, és igen jelentős hatást fejtettek ki a tudományos életben.

Richard McAllister Smith[17] a hetvenes évek végén az önálló tanulásra való készenlét hiányát is vizsgálta, kimutatva, hogy ezt nem úgy kell felfogni, mint valamilyen hibát vagy alkalmatlanságot, hanem mint a tanulási módokban megmutatkozó eltéréseket. Kutatásaiban kísérletet tett a tanulók tanulási preferenciáinak (learning preference) meghatározására, melyeket individuális tanulási stílusokból (individual learning style) vezetett le.

Jack Mezirow[18] kifejtette, hogy nincs még egy olyan koncepció, amely központibb helyet foglal el a felnőttképzésben, mint az önirányító tanulás. Az önirányító tanulás kritikai elemzését tartalmazó, korában igen jelentősnek mondható tanulmányában jelzi, hogy az önirányító tanulás (SDL) a felnőttképzés alapfilozófiájához vezet vissza bennünket, miszerint feladatunk az orientáció, mely során megerősítjük az embereket abban, hogy maguknak is képesnek kell lenniük gondolatok felvetésére és érzelmeik szabályozására.

A Nottinghami Andragógiai Csoportnak[19] (Nottingham Andragogy Group, 1983) azért volt jelentős szerepe a nyolcvanas években, mert – többek között – kísérletet tett a felnőttkori tanulás új értelmezésére, újabb tanulás-definíció megalkotására. Szerintük a tanulás célja lényegében nem más, mint képessé tenni magunkat arra, hogy megértsük tapasztalataink jelentését, hogy értelmezni tudjuk a tapasztalatainkat, és értékeket valósítsunk meg az életünkben. „Új dolgokat általában úgy tanulunk, hogy kibetűzzük, kihámozzuk a jelentését egyéni tapasztalatainknak. Olyan szempontokat vesszük figyelembe, amelyik eddig még nem voltak nyilvánvalók számunkra, és késztetést érzünk arra, hogy értékeljük saját eddigi értelmezéseink jelentését."

Szerintük az SDL megértéséhez három egymással összefüggő tanulási funkciót kell értelmezni:

---

[17] Richard McAllister Smith, *Learning How to Learn: Applied Theory for Adults* (New York: Cambridge Books, 1982)

[18] Jack Mezirow „A Critical Theory of Self-Directed Learning," *Adult Education* (1981): 32, (1), 3-23.

[19] További információk a csoport tevékenységéről: Roger Hiemstra és Burton Sisco, *Individualizing instruction* (San Francisco: Jossey-Bass, 1990) http://www-distance.syr.edu/andraggy.html (letöltve az internetről 2007 november 8.)

Instrumentális tanulás (instrumental learning) – ez akkor releváns, amikor a környezetünket vagy másokat kívánunk ellenőrizni, problémákat akarunk megoldani, illetve célirányosan tanulunk egy témakört.

Dialógusra épülő tanulás (dialogic learning) – amikor annak a megértésére teszünk kísérletet, hogy mit akarnak számunkra mondani azok, akik kommunikációt kezdeményeznek velünk. Ez a felnőttkor legjellemzőbb tanulási módja, amely morális kérdéseket, ötleteket, értékeket, elvont szociális, politikai vagy oktatási nézeteket és érzelmeket foglal magába. A mindennapi életben zajló beszélgetések folyamán folyamatosan konfrontálódunk mások nézeteivel, és értékeljük a beszámolókat, a magyarázatokat, érveléseket és a kétségbe vonható dolgokat. Az írott kommunikáción, a játékon, a mozgó képeken, a tévén és a művészeteken keresztül megkíséreljük megtanulni mindazt, amit mások gondolnak, és azt is, ahogy értelmezik a dolgokat.

Önértékelő tanulás (self reflective learning) – saját magunk megértését segítő tanulás, amely az önreflexióra épül.

Mindegyik tanulási funkciónak megvan a maga megkülönböztető tanulási célja, tartalma, és módszere.

Lorys F. Oddi[20], valamint Sharan B. Merriam és Rosemary S. Caffarella[21] az önirányító tanulással (SDL) kapcsolatos kutatásokat két csoportba sorolta:

- folyamatirányultságú kutatások;
- személyiségi karakteralapú kutatások.

Hangsúlyozták, hogy miközben a kutatások többsége az önirányító folyamat oldaláról (process of self-instruction) közelíti ezt a tanulási módot, a pszichológiai megközelítés sem hagyható el. Szerintük ugyanis a tanuló személyiségi jegyeinek figyelmen kívül hagyása inadekvát válaszokat eredményez. Az önirányitóan-tanuló-személyiség (self-directed learning-personality) és a személyes jellemvonások döntően meghatározzák ezt a tanulási módot és annak folyamatát.[22]

Kritikák – új ortodoxia veszélye

A több mint húsz évet átfogó kutatások tapasztalatait legmélyebben Stephen Brookfield tekintette át a nyolcvanas évek végén,[23] és a jelenleg folyó kutatások szempontjából is figyelemre méltó megállapításokat tett. Azt a következtetést vonta

---

[20] Lorys F. Oddi „Perspectives On Self-Directed Learning," *Adult Education Quarterly* (1987): 38, (1) 21-31.

[21] Sharan B. Merriam és Rosemary S. Caffarella, *Learning in adulthood.* (San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, 1991)

[22] Rosemary S. Caffarella, "Fostering Self-Directed Learning in Postsecondary Education: The Use of Learning Contracts," *Lifelong Learning*, (1983): 7 (3).

[23] Stephen Brookfield (Ed.) *Self-Directed Learning: From Theory to Practice, New Direction for Continuing Education*, (San Francisco: Jossey-Bass, 1985).

le, hogy: „egy kritikátlanul elfogadott új akadémiai ortodoxia van kialakulófélben a felnőttoktatásban, amely az önirányító tanulást tekinti a felnőttoktatás céljának és legalkalmasabb módszerének". A kutatók folyamatosan arra hivatkoznak, hogy a felnőtt önirányító, és ebből vonják le a felnőttoktatás mibenlétére vonatkozó következtetéseiket: a felnőttképzésnek a felnőttek önirányító tanulását kell megerősíteni. A kutatók – szerinte tévesen – abból a feltételezésből indulnak ki, hogy az önirányító tanuló teljes mértékben képes kontrollálni saját tanulási folyamatát, így a felnőttoktató inkább csak forrásszemélynek tekinthető, pusztán „facilitátor" szerepet tölt be. Ítéletet is mondott erről a megközelítésről: akik ezt a logikát követik, azok leszűkítik a tanulás és a tanulással kapcsolatos tevékenységek értelmezését. Amennyiben ugyanis az oktató nem törekszik arra, hogy alternatív módon mutassa be a világot tanítványának, akkor az oktató egy olyan „master technician" szerepet szán magának, aki morális vákuumban dolgozik. Amennyiben egy oktató csak azt a szerepet vállalja, hogy segíti a tanulót önirányító tanulási technikájának kifejlesztésében, akkor az oktató korlátozza saját szereplehetőségeit, hogy értékközvetítést, ideológiát, viselkedési mintákat vagy jövőre vonatkozó elképzeléseket adjon át a tanulónak. Ez a kritikátlan akadémiai ortodoxia – mondja Stephen Brookfield – a felnőttoktatók szakmai biztonságérzetének hiányára vezethető vissza. Abból indulnak ki, ha meg tudják határozni a felnőtt tanulók speciális tanulási viselkedését, akkor megtalálják saját szakmájuk szükségességének igazolását.

Az SDL tanuló kapcsolata a környezetével

Allan M. Tough többszörösen is bebizonyította kutatásaival, hogy az SDL tanulók erősen támaszkodnak külső, tárgyi segédeszközökre és tanácsadó, segítő személyekre. Michael G. Moore[24] szellemes megfogalmazása szerint az SDL tanulót nem kell „intellektuális Robinson Crusoe-nak tekinteni, számkivetve és elszigetelve saját önellátó világában". Tanulási céljai megvalósítása érdekében könyveket, tanulási programokat, információkat keres. Stephen Brookfield alacsony iskolázottak körében (low educational attainment) végzett kutatása is azt jelezte, hogy akik SDL tanulók voltak, azok határozottan összekapcsolták tanulásukat a társadalmi környezetükkel. Többségük helyi vagy országos szinten is prominens személlyé tudott válni a saját érdeklődési területén. Választott területükhöz elhivatottság kellett, és a tanulók magas szintű tudásra tettek szert anélkül, hogy élvezték volna a formális oktatásban megvalósuló tervezettség és tanári iránymutatás előnyeit. A kutatásban résztvevő önálló tanulók (independent learners) határozottan és követhetően tagjai voltak egy informálisan tanuló hálózatnak (informal learning network). Ez a hálózat visszajelzéseket adott a tanulási teljesítményről, alkalmat adott tudásuk összehasonlítására, és példaképeket,

[24] Michael G. Moore, „Towards a Theory of Independent Learning," *Journal of Higher Education*, (1973): 44.

konzultációs lehetőséget biztosított számukra. Könyvtárak, oktatási anyagok és egyéni oktatócsomagok helyett gyakran tanulópárokat, barátokat, szakembereket tekintettek forrásszemélynek. Ebből következően a tudás közvetlenül egyik személytől a másik személyhez áramlott, informális körülmények között. A képességfejlesztés és a tudásszerzés informális, beszédre épülő tranzakciók formájában valósult meg. Azok, akik a hálózat legtöbb ismerettel rendelkező, legelismertebb tagjai voltak, modellszerepet töltöttek be a többiek számára.

J. P. Thiel[25] 1984-ben megismételte ezt a kutatást Quebecben, és hasonló eredményekre jutott a tanulási hálózatok tekintetében.

A tanulói tudatosság és eredményesség kutatása

A legáltalánosabban elfogadott definícióikban Allan M. Tough és Malcom S. Knowles is hangsúlyozta a tanuló szerepének jelentőségét a tanulás megtervezésében és végrehajtásában. Ugyanakkor azt is látni kell, hogy sok esetben a felnőtt előre kialakított tanulási terv nélkül kezd a tanulásba, vagy esetleg csak néhány apróbb célt tűz ki maga elé, és nem is határolja be pontosan a szakterületet. A tanulás eredményességére vonatkozó kutatások azt igazolták, hogy előrelépés csak bizonyos tanulási standardok, kritériumok felállításával történik. Ugyanakkor az önálló tanulás során megszerzett technikák a későbbiekben más szakterületeken is alkalmazhatók voltak, ugyanis ezek a technikák többé-kevésbé függetlenek a környezettől (context-free techniques), valamint az ismeretek tartalmától is. Technikai értelemben önirányító tanulóvá lehet válni a célkitűzés, a szakirodalmi források, a tananyag, a stratégiák és a tanulási folyamat értékelésének meghatározása terén, de ez csak akkor sikeres, ha a tervezés előzetesen, meghatározott keretek között történik.

Az önállóság kérdése a felnőttoktató, a tanár szerepét is átalakítja. A korabeli kutatók szerint ilyen helyzetekben az oktatónak az egyik fő feladata, hogy ösztönözze a felnőtt tanulókat annak megértésére, hogy a tudás és az igazság környezetfüggő, és az értékrend kulturális konstrukció. Fontos annak elérése is, hogy a tanulók egyénileg és közösségben is tudjanak tevékenykedni, és ezt a készségüket át is tudják adni másoknak.

Az önirányító tanulás kutatásának módszertani hiányosságai

A kutatások nagy részére olyan tanulók körében került sor, akik a fehér középosztályhoz tartoztak. Nagyon kevés vizsgálatot végeztek a munkások és az afrikai-amerikai lakosság körében. Nem folytak kutatások az etnikai kisebbség körében,

[25] Thiel, J. P. „Sucessful Self-Directed Learners' Learning Styles.," *Paper presented at the Adult Education Research Conference*, (Raleigh, N. C., April 1984).

például az általuk létrehozott, vagy közöttük működő tanulási hálózatokról. Ezért Stephen Brookfield arra figyelmeztetett, hogy nem szabad elfogadni egy viszonylag nagy sokaságra érvényesnek tűnő tudományos következtetést akkor, amikor veszélyesen szűk tanulói körben folytak csak empirikus vizsgálatok. A kutatási módszerekkel kapcsolatos általános hiányosságokat az alábbiak szerint foglalta össze:

- nem megfelelően bizonyító erejű az önálló tanulás során bekövetkező belső változások és a tudásgyarapodás mérésére szolgáló eszköztár;
- a használt módszerek (kérdőívek, interjúk) megfélemlítenek egyes (pl. a munkásosztályhoz tartozó) tanulókat;
- a kutatások módszertanának kialakításakor az önirányító tanulás minőségével kapcsolatos feltételezések eltúlzottak;
- erősen vitatható és aggályos a minőségnek és a teljesítménynek a tanulók beszámolóira épített mérése;
- a tanulással töltött órák száma ad bizonyos visszajelzést, de ez nem elegendő az elsajátítás minőségének megítéléséhez.

Az önirányító tanulással kapcsolatos kutatások erős szakmai kritikát kaptak más kutatóktól is. Ezekből a kritikai véleményekből a legjelentősebbek az alábbi három területet érintették:

Individualista elfogultság jellemezte a kutatásokat, mert abból indultak ki, hogy a legtöbbet akkor tanulunk, amikor önállóan tanulunk, és ezt szembeállították a közösségi vagy formális keretek között történő, csoportos tanulással.

A társadalmi osztályok azonosságára vonatkozó előítéletesség abban mutatkozott meg, hogy a kutatások legnagyobb részét hivatásos szakemberekkel vagy diákokkal végezték. Volt néhány kutatás, amely más társadalmi csoportokra is kiterjedt, és ezzel megerősítve látták Allan M. Tough következtetését, mely szerint a különböző társadalmi csoportokhoz tartozó személyek hasonlóan végzik az önirányító tanulást.

A kérdésfeltevések tendenciózussága tetten érhető volt. Ugyanis így tették fel a kérdéseket: „Természetesen ön is tanul informális úton, ugye? – No és mit? Nem vették előzetesen figyelembe, hogy tanultak-e önállóan vagy sem a megkérdezettek, és nem azt figyelték, hogy ténylegesen mit válaszolnak az emberek. Az interjúknál, ha valaki azt válaszolta, hogy nem tanul önállóan, akkor nem hagyták ennyiben a választ. Allan M. Tough munkatársai tovább faggatták a válaszadókat, és feltették a „Tényleg?" kérdést, majd egy sor próbakérdéssel „levadászták" az informális tanulással kapcsolatba hozható tevékenységeiket. A legnagyobb hiányosság abban mutatkozott meg, hogy a kutatások azt sugallták: önálló tanulást kétségkívül mindenkinek végeznie kell.

Összegzés

A XX. század második felében végzett önálló tanulással kapcsolatos kutatások jelentősége abban határozható meg, hogy felhívták a figyelmet arra, nem elegendő

a formális oktatás szerint (osztálytermi munka, tananyagfejlesztés) gondolkodni a felnőttek tanulásáról, mert az nem csak az akkreditált képzőintézményekben, hivatásos tanár jelenlétében történhet. Ezeknek a kutatásoknak az eredményei teremtették meg a jelenleg is számos kutatóhelyen folyó önállótanulás-kutatás alapjait.

Mivel a nemzetközi kutatási eredmények csak korlátozottan, nagy késéssel jelenhettek meg a hazai szakmai folyóiratokban, és több kutatásról egyáltalán nem is jelent meg ismertetés, így az angol nyelvű főbb vizsgálati eredmények, és a módszertani hiányosságok összefoglaló jellegű áttekintése segíthet a további kutatómunkában. Természetesen a más nyelvterületeken végzett kutatások is nélkülözhetetlen kiegészítéseket tartalmaznak a problémával kapcsolatban, így azok feltáró összegzése is szükséges ahhoz, hogy az önállótanulás-kutatás közelmúltjának történetét egységben lássuk.

SAROLTA PORDÁNY

EMINENT RESEARCHERS OF THE SELF -DIRECTED LEARNING IN THE SECOND PART OF THE 20TH CENTURY

Self-directed learning (SDL) has become one of the key concepts in adult education in the second part of the 20th century, inspiring many important research studies in the USA, Canada and the UK which claimed that adults typically spent five to seven hundred hours in self-directed learning each year. Researchers also claimed that much of this self-directed learning was enjoyable and effective, based on the cooperation of local communities and natural learning networks. During the 1970s and early 1980s it became obvious that many of our stereotypical expectations about the nature of adult learning were being challenged or contradicted including the role of the teacher as adult educator. The SDL researchers have come close to accepting a new orthodoxy that all adults are natural self-directed learners. In this paper we reflect on the last forty years of studies by English speaking researchers in the field of self-directed learning. We review the research and theory initiated and popularized by M. S. Knowles and A. M. Tough. We collect and evaluate the main findings of the eminent researchers and theorists of this field like D. W. Livingstone, D. Boud, P. R. Penland, H. B Long, L. M. Guglielmino, R. M. Smith, J. Mezirow, L. F. Odd, S. B. Merriam, R. S. Caffarella, S. Brookfield, M. G. Moore, J. P. Thiel and the Nottingham Andragogy Group. Our purpose in this historical summary paper is to take stock of findings because the publications on this field were not translated and disseminated in Hungarian. Our selected overview tries to convey principles of self-directed learning for future educational research and practice.

MATESZ KRISZTINA

A földrajzi térszemlélet kialakítása – meseföldrajz

Bevezetés

A népmesék adott földrajzi környezetben születnek, így magukon viselik a népek, a tájak és a gazdasági körülmények jellegzetességeit. Minden mese egy náció sajátos mentalitásából, szellemiségéből, kultúrájából származik, így egy-egy motívumon tükröződik egy nemzet gazdasági-társadalmi rendje, geográfiai helyzete, kulturális fejlettségi szintje.

A meseföldrajz újszerű tudomány lehet a földrajztudomány összetett rendszerében, azon belül is leginkább társadalom földrajzi elem, mely a kulturális földrajz tárházát bővítheti. A meseföldrajz összekötő kapocs lehet a humán tudományokkal. További lehetőségeit az adja, hogy a mese világképformáló, így a kompetencia alapú nevelés során, a gyermekkor fogékonyabb szakaszában – óvodás, illetve kisiskolás korban – a történetek segítségével közelebb lehet hozni a számukra a földrajzot.

A földrajz fogalma és tárgya

A geográfia tartalmának, fogalomkörének meghatározása előtt fontos, hogy tisztázzuk a kifejezés jelentését. E tudományterületben kettősség figyelhető meg, miszerint a földrajz természet- és társadalomtudomány is egyben. Mára szerencsére a geográfia berkein belül is egyre inkább teret nyer a földrajzról alkotott azon szemlélet, mely egységesnek tartja, ugyanakkor Janus-arcú tudományként definiálja azt.[1]

A földrajz hármas vonatkozásban szerepelhet az életünkben. Először tantárgyként (környezetismeret, természetismeret, földrajz), később szakként, majd tudományként találkozhatunk vele. A geográfiai vizsgálatok tárgya – a földrajzi burok – mást és mást jelentett a különböző korok embereinek, tudósainak. Az ókorban az oikumené (ismert világ) még szűkre szabott volt, egy-egy kisebb területnél – ország, régió – nem jelentett többet. Az antik világ ismeretei óta azonban kiter-

[1] Trócsányi András és Tóth József, *A magyarság kulturális földrajza II.* (Pécs, Pro Pannónia Kiadó Alapítvány), 356.

jedt a földrajzi elemzések kategóriája, hiszen akkor csak két dimenzióban kutakodtak, ma pedig a Föld középpontjától a Naprendszeren túli területek vizsgálatát is felöleli e tudomány, így ezek tanulmányozásával a geográfikum számos ága és ágazata foglalkozik. Összességében elmondható, hogy a földrajzi tér olyan terület, amelyben mind a természeti, mind a társadalmi törvényszerűségek érvényre jutnak.[2]

A népmesék kapcsolatrendszerei

A tetraéder modell értelmében a földrajzi tér természeti, társadalmi, gazdasági, infrastrukturális egységekből épül fel, jellegzetességét e szférák dinamikus együttléte, kölcsönhatás-mechanizmusa adja. A Földön bármely területet vesszük górcső alá, e négy elem különféle sajátosságokat hordoz magán. A teret jelenlétével, mindennapi tevékenységével befolyásolja, változtatja az ember, ugyanakkor a környezet is befolyással bír az emberi civilizációra, kultúrára, vallásra és a népi alkotásokra is.[3]

Az ember a természetben és/vagy a természetből él, ez alapvetően meghatározza gazdasági tevékenységét, társadalmi fejlettségét, infrastrukturális helyzetét. Ha egy népcsoport adottságait tekintve főként agrártevékenységből, pásztorkodásból él, ebből következően a társadalom meghatározó rétege a parasztság lesz, amely főként a falusias tér domináns létét eredményezi. Azokon a területeken, ahol a tenger jelenléte is adott, már kereskedelemmel is tudnak foglalkozni, egészen más következményekkel jár. A környezet meghatározza a jövedelemviszonyokat is, így ettől függően egy nemzet társadalmi-gazdasági, kulturális fejlettségi szintjét.

Természetesen a róluk szóló, saját köreikben születő történetek nem tudnak beszámolni másról, csupán mindennapi életükről, annak viszontagságairól.

Tér a népmesékben

Különböző koroknak és népeknek sajátos, de nem feltétlenül egyedi motívumokkal bíró népmesék felelnek meg. A mesék meghatározott körülmények között játszódnak, ez egyaránt jelentheti a fentebb már említett szférák bármelyikét. A történetek és a tér kapcsolatának egyik legszembetűnőbb oldala a környezet hatása a népek meséinek keletkezésére. Az egyes társadalmak, így kulturális adottságaik is hozzárendelhetők egyfajta életformához, amely jelentősen függ a geográfiai tértől is.

---

[2] Ibid 356.

[3] Tóth József, „A településhálózat és a környezet kölcsönhatásának néhány elméleti és gyakorlati kérdése," *Földrajzi Értesítő* (1981): 267-292.

A népmesékben fellelhető természeti környezet megjelenítése két alapvető típusba sorolható: az egyik, amikor a mesebeli színtereket érdemes keresni a térképeken, munkánk nem lesz hiábavaló, a másik esetben eredménytelenül kutakodnánk. Az európai népmesék esetében a helyszínek nem vagy csak nehezen határozhatók meg. Gondoljunk csak a magyar történetek Óperenciás-tengerére, az Üveghegyeken vagy a Hetedhét országon túli világára.

Többen próbálkoztak már e területek azonosításával. Grandpierre Attila szerint e fogalmak időpóznákat, melyek világkorszakokat mutató komponensek. Az Óperenciás-tenger nem teret, hanem időszakot jelöl, amikor a tengerek nagy kiterjedése volt jellemző, így ez a mindenhol jelenlevő víz világkorszaka, tehát az Özönvíz ideje. Hogy szerinte mik az Üveghegyek? Nem másra utalnak, mint a majdnem mindenütt jelen lévő üvegszerű hegyek világára, a földi jégkorszak idejére.[4]

Másik feltételezés szerint az Óperenciás-tenger azt a vidéket jelöli, ami az Enns folyón túl terült el. A Kárpát-medencébe éppen csak betelepült magyarság földjének nyugati határát a 10. században e folyó jelölte ki, így kalandozó eleink az „ober Enns"-ről, vagyis az Ennsen, az Óperenciás-tengeren túlról hozták zsákmányukat és regényes történeteiket. Az Üveghegyek pedig az örök hóval borított, a napsütésben üvegesen ragyogó Alpok lehettek.[5]

Nem tisztem ítéletet mondani e feltételezésekről, teóriákról. Ezen fogalmak eredetét hiába is kutatjuk, valószínűleg azért ilyen misztikusak és lenyomozhatatlanok e helyszínek, mert csak az emberek képzeletvilágában léteztek. A középkori ember ismert, lakott világa egy szűk körön belül realizálódott. Mivel lakóhelyéről nem vagy csak igen ritkán mozdult ki, a híreket, adomákat egy-egy messziről jött vándortól, esetleg kalmártól tudta meg. Így azok a területek, amikről a mesék szóltak, az ismert világon kívül, a látóhatáron túl játszódtak, mert ott akármi megtörténhetett, és aki esetleg nem hitte, annak elméletileg lehetősége nyílott rá, hogy utánajárjon.

A népmesék világában kelet felé haladva a tér egyre konkrétabbá, megfoghatóbbá válik. Nem is kell messzire mennünk az országhatártól, hogy valóságos színtereket találjunk egy népcsoportnál. A székely népmesékben már létező földrajzi helyekkel találkozhatunk (Zetelakán túl, nem messze egy magas szikla tetején állott hajdanában Zeta vára, vagy Homoród völgyében fekszik Keményfalva, egy kicsi székely falu...). A székelység sajátos mentalitásából eredeztetik, hogy mindkét eddig tárgyalt típus fellelhető e nép mesevilágában. Benedek Elek

---

[4] Grandpierre Attila, „A népmese igazságáról," http://grandpierre.hu/200310/nepmese.htm/ (letöltve az internetről 2008. május. 2.)

[5] Csorba Csaba, *Árpád jöve magyar néppel* (Budapest: Magyar Könyvklub – Helikon Kiadó, 1996), 94.

szerint van olyan székely ember, aki nem szívesen lép ki még a saját portájáról sem, de van olyan is, aki lóra pattan és elmegy egészen Franciaországig, vagy akár Amerikáig utazik. Akinek szélesebb ismeretanyaga gyűlik össze egy másik világról, az az ember már konkrét helyszínekről is kitalálhat történeteket.[6]

Ha képzeletbeli utazásunkat a mesés keleten, az Ezeregyéjszaka különös, távoli, elbűvölő világában folytatjuk, találkozhatunk a magyar irodalomból is ismert Tengerjáró Szindbáddal, aki portékáit a bagdadi bazárból tengeren szállítja Basrahba vagy a kínai császár udvarába, és bármikor új kalandokra készen vág neki az óceán hullámainak. A kezdetben szegény sorban tengődő Ali baba Perzsia egyik városában élt, ott találkozott majdani társaival, a híres-hírhedt negyven rablóval. Azonban bármelyik hős kalandjait követjük nyomon, újabb és újabb városokba, országokba jutunk: Arábia, Egyiptom, Kasmír, Bagdad gyakori színterei e történeteknek. Elindultunk valahonnan, átjutottunk az Üveghegyeken és az Óperenciás-tengeren is, majd egy olyan világba cseppenünk, ahol a világ a csodák, a hegyláncok felett elsuhanó repülő szőnyegek, a szárnyaló ébenfalovak, és a csodatévő dzsinnek ellenére már sokkal valóságosabb, hiszen úgy érezhetjük, tényleg vagyunk valahol, valóban megérkeztünk valahová, egy konkrét helyre, akár Bagdadba, akár Arábiába.

A népmesékben a természetben előforduló tereptárgyak gyakorta a hősök szolgálatában állnak, őket segítik, az ellenfél előrejutását azonban nehezítik, esetenként meg is akadályozzák azt. Gondoljunk csak egy magyar mesére: az Aranyszóló pintyőkére, amikor a menekülő királyfi által eldobott keféből akkora erdő kerekedett, amin az őt üldözők alig tudtak átjutni, majd az elhajított tojásból hatalmas hegy emelkedett, végül pedig egy törölközőből hatalmas tenger lett, ami végképp megakadályozta ellenfelei előrejutását.

Nemcsak magyar példát hozhatunk fel. Szindbád első útja alkalmával egy olyan szigeten kötött ki, amely igazából nem is sziget, hanem egy hatalmas hal volt, ami a partra lépést követően a mélybe bukott, e tragédiát pedig egyedül csak a híres hajós élte túl. A jó szerencse tengeri hullámok alakjában segítette őt, hiszen egy olyan szigetre sodorta, amely az Édenkerthez volt hasonló, itt új életre kapott, hajót ácsolt, emberekkel találkozott, és visszajutott Bagdadba.

A tenger haragját hívta ki egy halászhajó legénysége egyik észt népmesében, amikor kioldották a harmadik csomót, amitől óva intették őket. Egy szempillantás alatt ítéletidő kerekedett, a hullámok csapkodtak, a ladik egy álló nap hánykolódott a dühöngő tengeren, míg végül a vihar egy sziget sziklás partjára sodorta őket.

A természeti jelenségeket, amelyeknek tudományos magyarázatát még nem ismerték, a különböző népcsoportok történeteikkel, kitalációikkal értelmezték. Így próbáltak indokot találni a rendkívülinek tűnő, általában terület-specifikus folyamatokra. Mindezek a feltételezések átöröklődtek, megőrződtek a népme-

[6] Benedek Elek, *Magyar mese és mondavilág I-III.* (Budapest: Móra Könyvkiadó, 1989)

sékben, hiszen egymásnak mondták el, adták át, egymást nyugtatták ezekkel az elméletekkel. Hogy miért sós a tenger vize, hogy miért váltakoznak az évszakok, hogy hogyan keletkezett az északi fény – tájegységenként visszatérő kérdések, dilemmák.

Sok helyütt (észteknél, oroszoknál, japánoknál) elterjedt a sómalom, csodamalom története, amely tengerek sótartalmára próbál magyarázatot adni. Ebben a történetben szerepel egy kapzsi idősebb testvér, aki apjuk halála után mindent megörökölt, a kisebbik fiú pedig csak egy kis malmot kapott. Ez a szerkezet azonban mindenféle földi jóval látta el a kisebbiket, az idősebb megirigyelte és ellopta tőle a csodaszerszámot, sót kért tőle, de azóta is ömlik, mert nem tudta leállítani.

Az évszakok egymásutánisága és az ember életszakaszai között von párhuzamot a mese. A tavasz, nyár, ősz, tél animisztikus, a Telet, aki leheletével megfagyasztja a tájat, egy megcsontosodott öregember személyesíti meg, de egy fiatal, lendületes egyén, a Tavasz, legyőzi őt, majd minden virágba borul, a folyók felengednek, a madarak dalolni, az emberek dolgozni kezdenek.

A mai kor emberének is varázslatos, tüneményes jelenség, turisztikai látványosság az északi fény, nem csoda hát, ha a múltban ezt természetfelettinek hitték. Egy finn mesében úgy értelmezték, hogy gazdag urak színarany szánjaikkal évente versenyt rendeztek a felhők felett, és ez okozta a fellegek mögül átszüremkedő szokatlan fényességet, fényjelenséget.

A népmesékben, hiedelmekben előforduló természeti jelenségekről alkotott vélemények azért terület-specifikusak, mert azokon a tájegységeken jelennek meg, ahol ezek a dolgok előfordultak, foglalkoztatták a népességet. Egy mongol mese nem keres választ a sós tengervízre, sem az északi fényre, a trópusi területeken pedig nem kutatják az évszakok váltakozásának miértjét.

Társadalmi, gazdasági tér területi sajátosságai

Hazánkban a pásztorélet egészen a 20. század közepéig töltött be fontos szerepet a lakosság foglalkoztatásában. Nem véletlen tehát az igazmondó juhász vagy a kiskondás jelenléte, küzdelme a magyar mesevilágban. A magyar föld egyik legfőbb turisztikai attrakciója a Puszta, pásztoraival, gulyásaival és csikósaival. A szerencsét próbáló fiú tarisznyájába édesanyja hamuban sült pogácsát pakol, ez a motívum átöröklődött mai világunkra is. Mindannyiunk emlékezetében él az a nap, amikor vállunkon kis tarisznyával, benne pogácsával elballagtunk az iskolából, messzi útra indultunk, egy új világba, életbe, mintegy szerencsét próbálni.

Az északi mesevilág (finn, észt, lapp, orosz) hősei naphosszat halászattal, hálókötögetéssel, kereskedelemmel, favágással foglalatoskodtak. Számukra a tenger az életet jelentette, munkát, élelmet adott, a mindennapi élet része volt. E népcsoportot általában hűvös északiaknak titulálják, legendáikban, történeteikben azonban rengeteg finomság, a tenger határtalan tisztelete olvasható ki.

Az Ezeregyéjszaka meséi az európai ember köznapjaitól teljesen elütő világukkal a képzeletet is benépesítik, keleti uralkodóik, kalifáik, kalmáraik, bölcseik és rabszolgáik, életformájuk, hit- és szokásrendjük változataival. Ezekben a leggyakoribb mesealakok Harun al Rasid, az igazságos és bölcs kalifa, aki Mátyás királyunkhoz hasonlóan álruhában kószált országában, valamint a korábban már emlegetett Szindbád, a gazdag bagdadi hajós és kereskedő, Aladdin, aki egy szegény szabómester fia volt. Csodás világ, de szereplőinek karakterét természetesen nem a véletlen szülte. A minden hájjal megkent kereskedő, a ravasz tolvaj a mindennapi élethez tartoztak. Portékáival a kalmár akár tengeren, akár a szárazföldön közlekedett számtalan veszélynek volt kitéve. Az időjárás viszontagságain túl rablókkal, nyerészkedőkkel kellett szembenéznie, mire árui egy adott piacra, bazárba kerültek. A mesés kelet gazdag uralkodói azonban nemcsak saját területükről nyerték ki a kincseiket. A selyemutat és a tengeri hajózást kihasználva eljutottak egészen Kínáig, Indiáig, ahonnan káprázatos selymeket, brokátokat, kelméket, drágaköveket szállítottak a Közel-Keletre. A rabszolgaság nem idegen elem ezekben az elbeszélésekben, a folyam menti kultúrák alapvető társadalmi rétege volt e csoport, az Ezeregyéjszaka történetei pedig e földön születtek.

A mesék kincsestárában gyakorta találkozunk gonoszabbnál gonoszabb mostohákkal. Ez a motívum nem véletlen, hiszen a 20. századig a nők vezető halálozási oka a gyermekszülés, a gyermekágyi láz volt, ebből következően nem volt ritka egy férfi életében a két, három feleség. Az új asszony természetesen akármilyen kedves is lehetett, mégsem tölthette be az édesanya szerepét. Többen vélekednek úgy, hogy az ősi matriarhátus őrződött meg, élt tovább a rosszindulatú mostohák, és az erdőben jó tanácsokat osztogató öreg anyókák alakjában.[7]

Az embercsoportok, foglalkozások, lakhelyek után kutakodva másfajta típusokat találhatunk Európában és Ázsiában. Gazdag királyok, királykisasszonyok és királyfiak, nincstelen, szűkölködő pásztorfiúk köszönnek vissza az óvilági és a magyar nép történeteiből is. Keleten kalifákkal, kalmárokkal, tolvajokkal találkozhatunk. A magyar népmese kalandjainak színtere a paraszti világ, a falu, a tanyasi udvar, a királyi vár és környéke. Az uralkodói rezidencia azonban sokkal inkább egy tehetősebb gazda portáját idézi, semmint egy nagy hatalmú, roppant gazdagságú fenségét. Ez azzal magyarázható, hogy a feudalizmus idején a város Európában is, de különösképpen Magyarországon idegen elemként ékelődött be a nagybirtokok világába, nagybirtokosok rendjébe.

A társadalmi gazdasági tér az időben

Az emberi kultúrát, a mesét a múlt eseményei, a történelem hívta életre, majd formálta saját képére. Az egyes korok, mint földtani rétegek őrződtek meg ben-

[7] Boldizsár Ildikó, *Varázslás és fogyókúra* (Budapest: Corvina Kiadó, 1997), 219.

ne, hogy megmutassák az emberiség fejlődését, küzdelmeit, győzelmeit egészen napjainkig.

A mese ősanyja a természet maga, mely különböző alakokat öltve ismertette törvényeit az emberrel, ennek ellenére gyökereit nem kell feltétlenül a mítoszok és a mágia korszakában keresni. A középkor számos új elemmel járult hozzá a mesevilág színesítéséhez, gazdagításához. Kastélyok, várak, királyi családok, kóbor lovagok, sárkányok által elragadott raboskodó királykisasszonyok léptek be a történetekbe.

Az újkor hajnalán a megváltozott táj és társadalom teljesen más tartalmi jegyekkel segítette elő a mesekincs bővítését, új helyszínekkel, szereplőkkel találkozhatunk. Az üveghegyek, az Óperenciás-tenger világán túl betekintést nyerhetünk a városok, piacok, műhelyek hétköznapjaiba, találkozhatunk kereskedőkkel, vándordiákokkal, inasokkal.

A romantika irodalma kedvelte a szélsőséges elemek, emberi tulajdonságok hangsúlyozását. A jó és a rossz, a gazdag és a szegény, az árva és a mostoha küzdelmével nemcsak a klasszikus regényekben, a népmesékben is találkozhatunk.

Bármely náció meséit olvassuk, előbb utóbb beleütközünk a legkisebbik – általában harmadik – fiúgyerek alakjába, királyfi vagy szegény sorból származó legény képében. Ő mindig ügyesebb, jobbszívű, irigy, kapzsi, rosszindulatú testvéreinél. Ez a népmesék igazságszolgáltatása lehet a korabeli öröklésrend méltánytalansága miatt, hiszen minden a legidősebbnek jutott.[8]

A vallási vonatkozások

A vallás önmagában is egyfajta közösségformáló erő, így nem véletlen, hogy a vallási kultúra, egy adott népcsoport, civilizáció vallásos hovatartozása nyomon követhető a mesés történetekben.

Az ősmagyarok nem voltak egyistenhívők, archaikus magyar vallásról mégsem beszélhetünk, inkább hiedelmekről, színes hitvilágról. Hitük szerint egymás felett párhuzamos világok voltak, ezeket a világfa vagy életfa kapcsolta össze, melynek minden ága egy-egy erdőt képezett, és ágai között járt a Nap illetve a Hold. E fa megmászására, sőt magtalálására csak a táltos volt képes, aki varázserejével elérhetett a legfelső világig, és kapcsolatba kerülhetett a szellemvilággal, istenekkel. Az ősmagyarok sámánhite szerint a táltos különleges személy volt. Ezt születése is alátámasztotta: fogakkal, esetleg tizenegy újjal jött a világra. Élete folyamán egyszer teljes révületbe esett, melyből felébredve már csodálatos tulajdonságokkal, varázserővel bírt: a szellemek segítségével betegeket gyógyított, és a jövőbe látott. Gyakran megjelenítették állatalakban is: népmeséink táltos paripája őt személyesíti meg. A népi történetekben nincs az a rogyadozó gebe, ami

[8] Jávor Kata et al., *Kis magyar néprajz a rádióban* (Budapest: RTV-Minerva, 1978), 481.

ha parazsat evett, ne vált volna páratlanul gyönyörű „csodalóvá", amely gazdája kedvéért akár repülni is képes volt. Az égig érő fa motívuma természetesen az életfával hozható kapcsolatba.[9]

A hetes szám a Bibliában előforduló leggyakoribb szimbolikus szám. Isten hat nap alatt teremtette a világot, majd a hetediken megpihent. A „hét" a magyar történelemben is fontos szereplő, hiszen a honfoglaló magyarok ennyi törzzsel és törzsfővel telepedtek meg a Kárpát-medencében. A hazánk meséiben a hősnek hetedhét országon kell túljutnia, le kell győznie a hétfejű sárkányt, fel kell jutnia a hétágú fa tetejére.[10]

A keresztény hit egyértelmű kinyilatkoztatásához köthetők azok a – főként székely – mesék, melyek így kezdődnek: Krisztus urunk földön járt..., Krisztus urunk Szent Péterrel földre érkezett... Az ördög mesék „luciferei" a tüzes pokolban éltek vagy onnan érkeztek. Érdekes, hogy a múltban élők már megsejtették, hogy lábuk alatt valahol nagyon mélyen izzó anyagok vannak. Saját bőrén ezt legfeljebb egy izlandi, esetleg egy tűzhányó környezetében élő embercsoport tapasztalhatta meg.

A magyar olvasó ismeretlen, titokzatos világba cseppen, ha egy buddhista szellemiségből fakadó történetet olvas. Különben ezek a mesék mind kicsit felnőttesebbek, mint a mieink, szépen, finoman visszafogottak, mégis kedvesek. A mesék, amelyekben könnyedén változhatnak át az állatok emberré, az emberek állattá, nem olyan hihetetlenek, hiszen a buddhista vallás tanítása szerint halálunk után bármilyen alakban újjászülethetünk.

Ne feledkezzünk meg az arab mesevilág repülő szőnyegéről sem! Valószerűtlennek tűnhet a párhuzam e meseelem és az iszlám imaszőnyeg között. De gondoljunk csak arra, hogy a szőnyegen térdelve utaztak, és az arabok, illetve muszlimok milyen testhelyzetben imádkoznak.

Infrastrukturális tér

Merész kísérlet infrastrukturális teret keresni a mesevilágban, azonban figyelmesen olvasva az egyes történeteket fellelhetünk szárazföldi, vízi, sőt légi közlekedésre utaló jeleket is.

A hős egy-, két-, esetleg többnapi járóföldre fekvő területeket keresett fel, általában gyalogszerrel, de lóháton is tehette ezt. Valószínű, hogy a „járóföld" a kilométereket, mérföldeket helyettesítette, felfoghatjuk akár korabeli hosszmértéknek is.

A fentiekben már emlegettük Tengerjáró Szindbádot, és az északi hajós, halász népeket, akik hajóikkal, bárkáikkal a tengereket hódították meg.

Elképesztő ötletnek tűnhet az olvasó számára a levegő szférájában közlekedési eszközöket keresgélni, de nem hiába tesszük ezt. A történetekben találkozhatunk

---

[9] Diószegi Vilmos, *Sámánok nyomában Szibéria földjén* (Budapest: Magvető Kiadó, 1960), 229.

[10] Dömötör Tekla, *A magyar nép hiedelemvilága* (Bodapest: Corvina Kiadó, 1972), 259.

a táltos paripával, aki bárhová elrepítette gazdáját, vagy a keleti világ felett szárnyaló ébenfalovakkal, repülő szőnyegekkel.

Életünk során többször találkozunk a földrajzzal, mint azt valójában gondolnánk. Mire az iskolában, mint tantárgy tanuljuk, már vannak képeink e tudományról. Mesékben, irodalmi alkotásokban, ismertterjesztő filmekben gyakran szembesülhetünk a geográfiával. Annak ellenére, hogy ezek egyike sem kapcsolódik a földrajzhoz, megjelenítik előttünk a teret. Azt is megállapíthatjuk, hogy a mesék világa, az irodalom és a média egyaránt hasznos segítői a geográfiának, akár a tantárgyra, akár a tudományra gondolunk, hiszen központi szerepet játszanak az emberek világról alkotott képének kialakításában. Az így kialakuló természettudományi és technológiai kulcskompetencia a life-long learning során minden további természettudományi tanulás alapjává válhat.[11]

KRISZTINA MATESZ

FORMING A GEOGRAPHICAL SPATIAL APPROACH – GEOGRAPHY TAUGHT THROUGH TALES

Folk tales are born in certain geographical environments so they have the characteristics of people, the features of landscapes and economical circumstances. Every tale originates from the special mentality, intellectuality and culture of a nation therefore the nation's economic and social systems, geographical location and cultural development are reflected in the patterns of folk tales. Geography taught through tales can be a novel science in the complex system of geographical sciences, within as a principally human geographical element can enrich the treasury of cultural geography. It can be the link between geography and human sciences. Teaching geography through tales provides further opportunities with the worldview- forming function of tales so in the competence-based education at the more receptive stages of childhood – at nursery and early school ages -with the help of stories we can bring geography closer to them. In our lives we meet geography more than we would really think so. By the time we start to learn it as a subject at school we have already had imagines of this science. In tales, literary masterpieces, documentary films we often encounter geography. Although none of them are in connection with geography they can visualize space for us. We can also state that the world of tales, literature and media are equally useful supporters of geography- we think of either a subject or a science - because they play an important role in shaping people's imagines of the world. The natural scientific and technological key competence developed in this way can become a base for all further natural scientific studies in the lifelong learning.

---

[11] Michael Crang, *Cultural Geography* (London: Routledge, 1998), 194.

KÖZLEMÉNYEK

Rajztanítási módszerek a 18–19. században a korszak művészeti irányzatainak tükrében

„Sok mindent másképpen látunk, ha jól ismerjük mindennek a gyökerét, a forrásait, a csiráit, a kifejlés phasisait, az előzményeket." – írta Finánczy Ernő 1911-ben.[1]

Megállapítása nagyon igaz kettő és negyed százados rajzoktatásunk 18–19. századi kezdeteire visszaemlékezve. Magyarország történetében ez a török hódoltság pusztítása utáni demográfiai regenerálódás, soknemzetiségűvé válás és a gazdaság újjáépítésének a korszaka. Mezőgazdaságunkat és iparunkat egyaránt a feudális formák jellemezték, de jelentkeztek már a kapitalista fejlődés csirái is. Habsburg Mária Terézia császárné, magyar és cseh királynő, I. Ferenc hitvese sorozatos intézkedéseivel a Habsburg-birodalom egységének megszilárdításáért fáradozott. Ez az egységesítési törekvés a politika, a gazdaság, az ipar és az iskolaügy területén egyaránt érvényesült. Magyarország szerepe a mezőgazdaság és a nyersanyagtermelés. Így az iparunk fejlődése állandó korlátozásokba ütközött.[2] Számottevőbb előrelépés a hazai iparfejlődésben II. József uralkodásának évtizedében (1780–1790), a „jozefinizmus" korszakában következett be. Ez magával vonta az ipari szakmákban hasznosítható rajzismeret szükségességét. Nyugat-Európától mintegy két évszázados elmaradással a céhes kézműipart felváltó manufaktúrákból a 19. század elején fejlődött ki lassan a gyáriparunk.

A tanügy nagyszabású reformja az 1770-es években kezdődött meg. 1775-ben az uralkodó az udvari kancellária egyik fiatal tanácsosát, Ürményi Józsefet megbízta a magyar iskolarendszer átfogó reformjának kidolgozásával. Az új Oktatási-Nevelési Rendszer, a Ratio Educationis végső szövegét Mária Terézia 1777. augusztus 22-én hagyta jóvá. Az új rendszer csak a katolikus iskolák belső rendjére gyakorolhatott befolyást, mert a protestánsok eleve elutasították arra hivatkozva, hogy az iskolaügy egyedül az iskolákat fenntartó felekezetek hatáskörébe tartozik.

---

[1] Csőregh Éva, *Rajzoktatásunk története* (Budapest: Magyar Képzőművészeti Főiskola, Kézirat, 1987)

[2] Például a Herendi Porcelánmanufaktúra termelését mindaddig korlátozták, amíg a bécsi porcelánmanufaktúra be nem zárt, akkor viszont mintakészletének néhány darabját II. József Herendnek adományozta.

A politika és a pedagógia szoros összefonódását figyelhettük meg a későbbiekben is a reformkorban. Akkor született meg a következő eszme: „A jó nevelés a legjobb nemzeti politika". Jellemző, hogy az 1848-as pesti országgyűlés külön törvénycikket alkotott az iskolaügyre, ami azonban a szabadságharcot követő önkényuralom alatt nem juthatott érvényre. Két évtized múltán, a kiegyezést követően indulhatott csak meg a magyar iskolaügy fejlődése, s benne a rajzoktatás új korszaka.

A hazai rajzoktatás kezdetének fejlődésvonalát végigkövetve megállapíthatjuk, hogy a rajziskolák száma mennyiségében szépen növekedett: először az ország nyugati és északi térségében – Bécs közelsége miatt –, majd a keleti térségekben is. Igyekezett alkalmazkodni és differenciálódni a helyi kézműves és ipari igényekhez. Így a rajziskoláink jelentős tényezőivé váltak az ipari életnek. Megjegyzendő viszont, hogy személyes szembenállásokból származó szakmán belüli vitákról – melyek már a következő korszaktól kezdve napjainkig annyi megosztottsághoz, s annak a rajzoktatás fejlődését megzavaró következményekhez vezetettek – a kezdetekben nem léteztek. Úgy tekinthetjük tehát, hogy a belharcok újabb kori, 19. és 20. századi „vívmányok". Korai elődeink jobban tudtak csak arra a célra koncentrálni, hogy a rajztanítást a magyar ipar és művészet kibontakozásának szolgálatába állítsák, hogy egyszerre szolgálja a nemzeti öntudatot, nemzeti művelődést és politikát.

Összegezzük azt is, amit a rajzoktatókról tudunk! A nemzeti rajziskolák „királyi rajztanítói" többségükben mérnökök, építészek, papok vagy ritkábban kisebb tehetségű – úgy jegyezték fel, hogy „zöldágra nem jutott" – művészek voltak, a református kollégiumokban pedig a matematika, filozófia, teológia professzorai tanítottak rajzolni. Létezett mellettük egy másik irányú, művészi célú rajzi képzés is a főurak művészi igényeit kielégítő magán-rajziskolákban, amelyeket magasabb képzettségű, külföldről beáramló, vagy külföldi, elsősorban bécsi majd müncheni művészeti akadémián végzett magyar „akadémiai festészek" vezettek.

Mint olvashattuk, a magyarországi rajztanítás történetének korai szakaszát az egységesen irányított országos jelleggel definiálhatjuk, módszertanát tekintve pedig európai színvonalúnak és a művészeti irányzatokkal lépést tartónak tekinthetjük.

Tananyaga, melyet az 1783. évi rendelet[3] előírt – geometria, perspektíva, árnyéktan, térképészet, (helyszínrajz) –, az építészet alapismereteinek elsajátítását szolgálta. Ez megfelelt a 18. század második fele műveltségeszményének, amikor ezeknek a tárgyaknak az ismerete és a rajzkészség, rajzolni tudás hozzátartozott a műveltséghez. Az alapfokú rajzképzés tehát nem a művészi gondolatot, a művész-

[3] Az utasítást tartalmazó egykorú kiadvány címe: Wie die Zeichenklassen der Normalschulen in den k.k. Staaten beschaffen seyn, in Ordnung erhalten, und wie daselbst die Schüler zu Erreichung der Absicht dieser Klassen unterwiesen werden sollen. Wien, im Verlagsgewölbe der deutschen Schulanstalt bei St. Anna in der Johannisgasse, 1783

képzés eszményét szolgálta elsődlegesen, hanem a rajzolásban nélkülözhetetlen alapismeretek terjesztését, a kézügyesség fejlesztését. A tantárgyak ekkor még integráltak: a matematika szorosan összefügg a geometriával, de a mechanikával is, mindezek pedig az építészettel. A „hasznosság" elve a művészetre is kötelező, de fordítva is igaz: bizonyos rajzi ismeret alapvető építészeti tudás nélkül nem állja meg a helyét a kor műveltségideálja szerint, még a „megrendelőknél" sem. Még nem műkedvelésről van szó, amellyé a rajz a 19. század polgári szalonjaiban válik. Őrzik a polihisztor műveltségeszményét, amelyet most az enciklopédista felfogás formál és állít hasznos ismeretek, a népfelemelkedés gondolatának a szolgálatába. Ezért ennyire széles körűek ezek az ismeretek.

Az oktatásban felhasznált módszerek közül az egyedüli és üdvözítő a mintalapok másolása volt. Ez a módszer olyan alaposan beágyazta magát a rajzoktatásunkba, hogy egészen a 19. század végéig kifejtette hatását, mint uralkodó módszer. A fali-és lapmintákról való másolás Németországból ered és az akadémikus rajzolás bevezető módszereként tartják számon. A rajztanítás „grammatikájának tekintették", egyidős magával a rajztanítással. A 18. században építészeti formákat, díszítményeket és nagy mesterek alkotásait másoltatták lapmintákról, (...) amelyek merev, szemléletet nem adó és nem fejlesztő, ún. „mankón járó" rajztanításhoz vezettek. Ennek ellenére (...) a Magyar Rajztanárok Országos Egyesületének Értesítőjében a hivatalos előírások továbbra is fenntartották a középiskolában a síkdíszítmények, az emberi és állati testrészek és egészalakok, épületek és tájrajzok képeinek másolását.[4]

A ponthálózatos mintalapokat Pestalozzi tanítványai találták ki. Ez a geometrikus rajzolásnak hosszú ideig bénítóan ható hálózatos, ún. stigmográfiai módszere, amelynek a lényege, hogy a mintalap pontjait átmásolják a rajzlapra, majd a kijelölt pontokat összekötik.[5] A pontok jelölték a támpontot, hogy megmutassa, hová kell rajzolni az alakok egyes részeit. Ezzel a módszerrel sem lehetett tehát rajzolni megtanulni. Az iskoláinkban a pontjelzett mintalapok és az ún. Stuhlmann-féle hálózatosan pontozott füzetek egészen az 1905-ös tanterv megjelenéséig használatban voltak. A módszertan felfrissítését Nádler Róbert a következőképpen fogalmazta meg: Nádler Róbert 1901-ben ezt írta: „Ideje már, hogy a rendkívül káros hatású stigmográfiai (pontozott) rajzfüzeteket és a gyermekeket untató, ornamentális, kőnyomatú mintalapokat kiküszöböljük az alsóbb fokú iskolákból. A rajzoktatás czélja legyen az értelem fejlesztése, a megfigyelés és az önálló munkálkodás által. (...) A gyermeket a természettel kell megismertetni."

De még térjünk vissza egy mondat erejéig a minták másolásához. A kétdimenziós, sík mintalapok mellett hamarosan megjelentek a rajztantermekben a

---

[4] Csőregh Éva, *Rajzoktatásunk története* (Budapest: EIDOS Füzetek 5., 1991), 19.

[5] Dürer több metszetén ábrázolja a téma és a festőinas közé helyezett négyzethálót, amelynek segítségével a látvány egy-egy pontját berajzolták az ugyanolyan hálózattal beosztott rajzlap megfelelő pontjaira.

testmintákra.[6] Ennek a módszernek az előnye a lapminta-másoltatással szemben, hogy a testmodellekkel a térbeliség, a perspektíva tanulmányozására is rávezették tanítványaikat. Fogyatékossága ugyanakkor az, hogy a tanulók továbbra sem végeztek önálló munkát. Amikor a térbeli modelleket másolták egymás után, nem a saját, hanem a tanár megfigyeléseit, felfogásmódját követték.

Az iskolai oktatás következő módszere a diktálás volt. Újdonsága a korábbi, sík- vagy testmintákra épülő módszerekkel szemben, hogy itt a tanár nem használt mintát, hanem a táblára rajzolt, és „vezérszavakkal" utasította a tanulókat, hogy vele egyidejűleg mit rajzoljanak. Például: „rajzolj egy vízszintes vonalat, oszd fel három részre..." és így tovább. Megadott időre, azonos haladási ütemben kellett rajzolni, amelynek következtében a gyengébbek természetesen mindig lemaradtak, és később már reménytelen volt visszakapcsolódniuk. Nevezték a „tempo" vagy „magyarázva előrajzolás"-nak is, valamint „ütenyezési rajzolás"-nak. Célját és hasznát Dölle Ödön (1873) abban látta, hogy „az ütenyezés által fogékonnyá tesszük a gyermek szemét és kezét a tulajdonképpeni rajzolásra". Ritmusérzékük talán fejlődött, de a rajzolási készségük fejlesztésére továbbra sem hasznos módszernek tekinthetjük. Tudatos vagy tervszerű módszernek sem nevezhető, mivel a tanulók nem tudták, hogy mit rajzolnak, csak a rajz befejezése után ismerték fel az ábrázolt formát. Azt viszont már a 19. század végén a fejlődéstan-kutatók tudták, hogy kisgyermekkorúaknak nem alkalmas a diktandó módszer, mivel bizonyos rajzolási előképzettséget és „érettelműséget" tételez fel. Továbbá kizárólag geometrikus idomok rajzolásakor gyakorolható, hiszen szabad természeti formákat nem lehet diktálni.

Később a diktálás fokozatosan kivonult a rajztanár módszertárából, és lett belőle egyszerűen *táblai előrajzolás*, ami az elemi népiskolai rajztanításban sokáig dominált. Könnyű vonalvezetési gyakorlattal kezdődött, először csak a levegőben imitálva, majd a rajzlapon egyszerű mértani formákkal, görbe vonalakkal stb. folytatódott. Ez nagyon sok türelmet igénylő és az elmélyült szellemi munkát háttérbe szorító rajzolási módszer volt.[7] A rajzfejlődést ezt sem vitte előbbre, mégis sokáig ragaszkodtak hozzá, különösen az alsófokú oktatásban tartották eredményesnek még az 1930-as években is ezt az olykor rajzolás kalligráfiának vagy vonalvezetési gyakorlatoknak is nevezett rajzolási módszert.

A fennmaradt tankönyveken túl az egyes rajziskolák gyűjteményi és könyvtári katalógusaiból, leltáraiból konkrétabb információkat is kaphatunk az oktatásában felhasznált mintákról. Az első nyomtatott mintakönyv 1538-ban Strassburgban jelent meg: Heinrich Vochterr állította össze. Könyve – és utána még sok mintakönyv – képcentrikus volt: elsősorban az emberi test anatómiáját ismertették vagy

---

[6] Párizsban két Dupuis fivér 1835-ben nyitott ingyenes rajziskolát iparosok és munkások részére, akiket testmintákkal tanítottak.

[7] Csőregh Éva, *Rajzoktatásunk története* (Budapest: EIDOS Füzetek 5., 1991), 18-23

olyan ornamenseket, kosztümöket stb., amelyek festmények motívumai lehettek. Az igényesebb mintakönyvek nem csupán a szokásos ismereteket közölték – például különböző karakterű fejeket, füleket, orrokat vagy azt, hogy egy-egy arc hogyan változik meg – hanem azt is tanították a leendő művészeknek, hogyan bánjanak a vonallal: hogyan tehetik érzékenyebbé, árnyaltabbá rajzukat az elvékonyodó vagy vastagodó vonalakkal. Amint az 1783. évi rendeletből értesültünk, az iskolák többféle mintalapokkal rendelkeztek:

- eredeti rajzmintákkal, amelyeket a bécsi akadémia juttat számukra;
- metszetes mintalapokkal, amelyek válogatására szintén a bécsi akadémia felügyel, illetve válogatja, s amelyeket Bécsben, Artariánál lehet beszerezni;[8]
- a rajztanítók rajzmintáival, amelyeket a megadott irányítás és minták alapján készítenek, s amelyeket szintén a rajziskolák felügyeletével megbízott főigazgató hagy jóvá;
- a rajztanítók saját könyveivel és mintalapjaival;
- a minták kiegészítésére járatott folyóirattal, a Journal des Luxus und der Moden-nel.[9]

A központi, bécsi rajzmintákat a tankerület inspektora (felügyelője) küldte meg az iskola igazgatójának. Az igazgató ezeket átadta a rajztanítónak, aki bevezette az iskola leltárába.

A rajzmintákat csoportosíthatjuk a felhasználók szerint is:

a. csoportba tartozó mintákat általában az iskolai rajzoktatásnál használták,
b. csoportba soroltakat pedig a különböző kézműves iparostanoncok rajzoktatásánál (de engedélyezték a normál, és latin iskolai használatra is),
c. csoportba az egyéb, gyakorlati haszon nélküli minták kerültek.

A rézmetszeteket csak a gyakorlottabb felsőéveseknek mutatták be, hogy ezekből gondolatokat merítsenek.

A rajztanítók maguk is készítettek bécsi mintarajzokból vagy önállóan iskolájuk részére rajzmintákat, például Buck József 31 mintarajzot készített a pécsi rajziskola számára, 16 mintarajzot pedig a székesfehérvári rajziskola használatára, amelyeket a bécsi képzőművészeti akadémia hagyott jóvá.[10]

A rajziskolák rajzminta-gyűjteményük jegyzékét a bécsi akadémiára küldték fel bírálatra. Az egyes rajziskolák mintakészletei között nagy számbeli és szín-

---

[8] Artaria – Carlo (1747-1808) és Francesco (1744-1808) – kiadó, kép-, könyv- és metszetkereskedő cég Bécsben. Pozsonyban is árusítottak esetenként. A Bécsben járó magyar nemesek, értelmiségiek jártak vásárolni Artariához. Kazinczy is vásárolt nála metszeteket.

[9] Szabolcsi Hedvig, „A magyarországi rajzoktatás," In Szabolcs Hedvig, *Magyarországi bútorművészet a 18-19. század fordulóján* (Budapest, 1972), 75

[10] A Baranya megyei Levéltár 23 db. mintarajzát őrizte Buck Józsefnek, egy 1978-as adat alapján.

vonalbeli különbség volt. Az akadémia legfőbb kifogása az volt, hogy a rajziskolák mintakészlete többször ötletszerűen összeállított. Szerintük arra, hogy a rajzolás alapjait megtanítsák, sok esetben még a nagy számú mintakészletek sem alkalmasak. Az egyik bíráló, Schalte szerint nincs szükség olyan nagyszámú mintára – pl. a budai iskola 480 db-ot kért –, azok beszerzése drága is, az összes rajziskolában nem keresztülvihető, és hamar el is avul, divatjamúlt lesz. Inkább kisméretű rajzokat és vázlatokat javasolt, és azt, hogy a meglévő eredeti rajzokat csoportosítsák, és a másodpéldányokat pedig juttassák el más iskoláknak.

A mintakönyvek színvonalától, szerzőjének tehetségétől függött, hogy a mintasablonok mennyire inspirálták vagy korlátozták a tanulók alkotó fantáziáját. E. H. Gombrich idézi „Művészet és illúzió" című könyvében Carel von Mandrenek egy 1600 előtt keletkezett írásából: „Bárcsak egy nagy mester publikálna egyszer nyomtatásban egy ábécét, művészetünk elemeiről az ifjak számára. Én túl ügyetlen vagyok ehhez, mások pedig, akik meg tudnák ezt tenni, nem törődnek vele."

Ez a helyzet később sem sokat változott. A mintakönyvek többsége nem a legkiválóbb mesterektől származott. Európában a mintakönyvek a polgárosodási folyamattal egy időben jelentek meg és terjedtek el. „Mintaként a legjobb olasz, francia és angol rajzokat írja elő a rendelet. Ha közelebbről vizsgáljuk azokat a hiányos adatokat, amelyek a rendelkezésünkre állnak arról, hogy a magyarországi rajziskolák milyen mintákat használtak: túlnyomó részben francia, kisebb részben francia-iskolázottságú német tervezők lapjairól szólhatunk."[11]

A mintakönyvek bemutatásához elsődleges forrásként Révai Miklós győri leltára szolgál, mert csak ő nevezi meg a forrásokat.[12] Így a Révai leltárt összeegyeztetve más iskolák gyűjteményi adataival, részben pedig a minták egyik iskolából a másikba adásából következtethetünk arra, hogy melyek voltak a valóban felhasznált mintalapok. A következőkben Szabolcsi tanulmánya alapján ismertetem a Magyarországon bizonyíthatóan ismert mintalap-tervezők műveit.

A francia mesterek közöl Jean-François de Neufforge (1714–1791) 8 kötetben jelentette meg tervei sorozatát. Mintarajzain szigorúan uralkodnak az egyenes vonalak.[13] Másik jelentős stílusformáló egyéniség Jean-Charles Delafosse (1734–1789).[14] Metszetsorozatait bizonyos nehézség, a díszítmények súlya jellemzi. Igen határozott arculatú és nagyon széles témakörben rajzolt mintalapokat Richard

---

[11] Szabolcsi Hedvig, „A magyarországi rajzoktatás," In Szabolcs Hedvig, *Magyarországi bútorművészet a 18-19. század fordulóján* (Budapest, 1972), 75.

[12] 1788. január 26-án kelt.

[13] Neufforge mintalapjait nem találta meg Szabolcsi névvel jelölve a rajziskolai minták között. Arról azonban volt tudomása, hogy a Révai Miklós hagyatékból 1800-ban a győri rajziskolába került 66 lap: „Deneufforge féle, többnyire építészeti minták".

[14] A keszthelyi Helikon-könyvtárban őrzött iparművészeti metszetsorozatok között több olyan mester metszeteit is megtalálhatjuk, mint Delafosse, Boucher, akiknek rajzait más magyarországi rajziskolában is felhasználták mintaként. Feltételezhető, hogy a keszthelyi metszeteknek az oktatásban is lehetett szerepük.

de Lalonde. A győri rajziskola gyűjteményében a legtöbb mintát tőle találjuk.[15] Ezek kevés kivétellel bútorminták. Működése XVI. Lajos király uralkodásának végére esik, stílusa az érett Luis XVI-t képviseli. Szabolcsi kutatása alapján biztonsággal állíthatjuk, hogy Lalonde az akkor legdivatosabb és legnagyobb hatású francia tervező – sorozatainak jelentős része, *kevéssel a párizsi megjelenés után, tananyagként szerepelt a magyarországi rajziskolákban.* Juste-François Boucher (1736–1781) a neves festő építész fia, aki hírnevét elsősorban tervezői munkásságával szerezte, 1773–74 körül igen nagyszámú metszetet tett közzé. Klasszicista építészeti és bútorterveken kívül foglalkozott még az ornamentika különféle ágaival (arabeszkek, vázák, órák). Boucher-től négy lapot találunk a győri rajziskola mintái között, és fellelhető Révai hagyatékában is. Janel 1760–1790 között az egyik legjelentősebb propagátora Európában az angol és francia kocsidivatnak. Győrben hat mintáját használták. J. R. Lucotte (1760–1784) Didrot-D'Alembert-féle Enciklopédia számos iparművészeti címszavát illusztrálja. Ha az Enciklopédia nem is elsősorban, mint mintakönyv szerepelt – s minden bizonnyal nem az iparosok forgatták, hanem nálunk elsősorban a főnemesség és a nemesség felvilágosult értelmiségi köreiben lehetett ismert –, Lucotte művének jelenléte az alsóbbfokú oktatásban, az iparosnevelésben, és részvétele a korszerű műveltséget terjesztő Enciklopédiában jelentős.

A győri rajziskolában tehát elsősorban Lalonde, kisebb számban Delafosse, Boucher és Janel metszeteit találjuk. A francia mintalapok tiszta klasszicista ízléssel és klasszicista stílusban készültek. Ők a francia Luis XVI azon tervezői, akik Európa-szerte és nálunk is az új stílus terjesztői.

A minták második nagyobb csoportjába a német tervezők rajzai sorolhatók. Jelentős részükben szintén a francia Luis XVI ízlés követői. Lapjaik között azonban találunk még korábbi, a barokk-rokokó stílus maradványait. A német tervezők közül a legelső helyen Johann Thomas Hauer (1748–1820) nevével találkozunk a győri rajziskola leltárában. Párizsi munkássága alatt nagy hatással volt rá a francia Luis XVI Delafosse, akinek stílusát átvette és képviselte. Tervei kivitelükben talán kevésbé színvonalasak a francia mesterekénél. Tehát nem önálló stílusteremtő – mint ahogy ez időben néhány francia és angol tervezőn kívül nincs is ilyen Európában. Hauer német jellegével a francia főúri, királyi stílus *polgáribb*, sokkal szerényebb átfogalmazását végzi el. A metszetsorozatai bizonyos *iskolás uniformizáltságot* viselnek magukon – a klasszicista akadémiai programnak, a minták taníthatóságáról vallott racionalista nézetek hatásaképpen. Samuel Birckenfeldt (Birkenfeld) (1690–1764) még a korábbi korszak, a rokokó képviselője. Gottlieb Friedrich Riedel (1724–1784) ornamentika tervező elsősorban a virág-,

[15] Lalonde és mások metszeteit a budai rajziskolától kapták 1788-ban. A Budáról átadott metszetek között találunk bútor, edény, botfej, gomb, kocsi, ágy, karnis, mennyezet, keret, karosszék stb. rajzokat.

a porcelánornamentika és a faldíszítés terén fejtett ki tervezői tevékenységet. Egy másik mester, akinek a lapjai Riedel-el együtt kerültek Budáról Győrbe, Karl August Grossmann (1741-1798). Ő elsősorban metsző és kiadó. Összegezve elmondható, hogy a német mesterek közvetítette francia ízlés német, ausburgi kiadók utánmetszésű sorozataiból ismerhették meg nálunk.

A francia és német tervezők munkássága mellett még két *osztrák* művészt kell megemlítenünk, akiknek neve szintén a Budáról átadott metszetek között szerepel. Johann Baptist Hagenauer (1732–1810) osztrák szobrász, aki 1744-től a bécsi akadémia tanára. Szobrászi működése mellett a művészetoktatásban is fontos szerepe volt, s 40 füzetre tehető iparművészeti terveinek száma. Mintalapjai az iparművészeti minden ágát bemutatja, de elsősorban a fémművességet a kályhától a cipőcsatig. A másik osztrák mester *Franz Grabner* (1758–1835), a Párizsban tanult virág- és ornamentikafestő, aki 1789-től tagja a bécsi akadémiának. 1787-től tanította itt a Manufaktur Zeichnung (kézműves rajz) címmel jelölt tárgyat. Ehhez a tantárgyhoz készíthetett metszeteket, melyekből négy ívet a Révai-hagyatékban találunk.

Az 1783-as rendelet felhívja a figyelmet a Bécsben, Artariánál kapható olasz metszetekre is. Feltehetően volt tehát olasz hatás a magyar kézi- és iparművészetben, ha mértékében nem is hasonlítható a franciához. Ebben az időben az olasz klasszicizmus az antikvitáshoz kötődött szorosan, de Észak-Itália és Lombardia magán viselte a Habsburg-uralom nyomait is, és a napóleoni háborúk alatt közvetlenül kapcsolatba került a francia ízléssel. A 18. század végén a francia stílusforma hatott vissza az olasz klasszicizmusra. Az 1783-as utasítás két olasz művet ír elő.[16] Carlo Antonini építész, tervező és metsző 1750 tájától Rómában dolgozott; műve az antik ornamentikakincset mutatja be tiszta és pontos rajzai által, mely Európa-szerte s nálunk is fontos forrásmunka volt. A közép-európai oktatásban éppen egyszerű tisztasága, pontos felvételei miatt volt jól használható.

A másik művész, aki az érett lombard klasszicizmust továbbította művében, s akinek legfontosabb gyűjteményét Révai könyvei között találjuk meg: Giocondo Albertolli (1742–1839) olasz építész és belsőépítész, a milánói akadémia tanára. Első kötete (1782) mennyezetek, falikarok, trófeák, emblémák, csokrok gyűjteménye, második műve (1787) elsősorban iparművészeti terveket tartalmaz, és harmadik kötete (1796) számos akantusz tanulmányt, állatrajzokat, férfi és női fejeket tartalmaz.

---

[16] Manuale di varii ornamenti tratte delle fabriche e frammenti antichi per uso e commodo de'Pittori, Scultori, Architetti, Scarpellini, Stuccatori, Intagliatori di pietre e lengi, Argentieri, Giojellieri, Ricamatori, Ebanisti etc. Az első két kötet: Róma, 1981; a második Róma, 1790. Az utasítás nyílván csak az első két kötetet javasolhatta, s hogy ez minden bizonnyal meg is volt pl. agyőri rajziskolának, erre Révai hagyatékának könyvjegyzékén kívül fennmaradt rajzi-jegyzeteiből is tudomása van Szabolcsi Hedvig kutatónak.

Az eddigiekben ismertettem (Szabolcsi 1972-es tanulmánya alapján) mindazokat a tervezőket, akik metszeteikkel hatással voltak a magyar koraklasszicista iparművészeti ízlésre és a rajzoktatásra. Az összeállításban feltűnő, hogy a francia, német és olasz művészek mellől hiányoznak az angol minták. Pedig nálunk is lényeges hatása volt, főleg a bútortervezésben, az akkor már Európa-szerte jelentős szerepet játszó angol klasszicista stílusnak. Nemcsak az 1783-as utasításban tanácsolták a bécsi Artatiánál beszerezni az angol metszeteket, hanem mindenekelőtt a hazai bútorstílusunkra is jellemző volt az angolos vonás, jellegzetesség. Azonban nincs adatunk arra, hogy az angol tervezők metszeteit az 1780–1790-es években használták volna a magyar iskolákban. Viszont az első kiadvány, amely az angol divatot ismertette, terjesztette, nálunk is ismertek, a Bertuch és Kraus szerkesztette weimari folyóirat-divatlap, a Journal des Luxus und der Modern volt. Már a megjelenés utáni évben, 1787-ben járatják a pozsonyi rajztanítók, és javasolják megrendelni a budai rajztanító számára is a még hiányzó rajzminták pótlására. Ennek a divatlapnak az illusztrációiból ismerte meg a hazai közönség az angol új ízlést. Az első folyóirat volt, mely nemcsak a készítő iparosoknak, hanem a megrendelő polgári közönségnek is irányítást ad a divatban, és kifejezett ízlésnevelő funkcióját a magyar rajziskolák is jól ki tudták használni.

Az eddig leírtakból következtethető, hogy a korai rajztanítás történetében egyedüli üdvözítő módszerként használt mintalapok másolásával a hazai rajziskolák a korszerű európai stílusirányzatot követték. A különféle nemzetiségű és tehetségű, különféle hagyományokat őrző és stílusirányzatot képviselő mintalap-tervezők ízlésirányító szerepkört képviseltek a rajzoktatás és a kézművesipar számára. A tervezők mintalapjait, metszeteit, kiadványait felsorolva és elemezve rámutattam azokra az elsősorban francia, kisebb részben német, osztrák és olasz előképekre, amelyeket a magyarországi rajziskolákban bizonyíthatóan oktattak, és így fontos szerepük volt a magyar koraklasszicista iparművészeti stílus alakulásában. Míg a francia mintát közvetlenül és eredeti mintaképek után kaptuk, az angol divat már szűrő, közvetítő állomáson keresztül jutott el hozzánk. Az osztrák copf stílusnak is kétségkívül fontos hatása volt. A Béccsel való szoros kapcsolat, a bécsi akadémia irányító szerepe miatt jelentős iparosvándorlások is indokolják, hogy osztrák eredetű hatások is érték a magyarországi iparművészetet.

Azonban korszerű, stíluskövető volta ellenére a mintakönyveket szükségszerűen jellemző módszertani korlátai miatt, e századokon át uralkodó módszer lassan megszűnt. A 20. század közepétől a rajzoktatásból már csaknem teljesen eltűntek.[17]

KÖVES SZILVIA

[17] Furcsa mód, napjainkban újra kaphatóak rajzi mintakönyvek. Ezek azonban szabadidős elfoglaltságot kínálnak gyerekeknek vagy felnőtteknek. Igazi szemfényvesztésnek tekinthetők: kis erőfeszítés árán komoly eredményeket ígérnek a rajzolás művészetének elsajátítása terén.

Music Teacher Training in Hungary: Problems and Possible Solutions

One year after Zoltán Kodály's death (1967) great economical and changes began in Hungary. Those changes proved necessarily useful for the living standard of Hungarian people and for the political-economical connections of the non-liberalized country. But (what a strange and thankless situation!) they proved really harmful in the officially and world-wide accepted musical education, based on the Kodály Concept. The "good" crisis of the society caused a "bad" crisis in the system of teaching

The musical education in Hungary was based on the folk music and relative somization ("sol-fa teaching"). Kodály's most important plan was that the children had to learn Hungarian folk music as their "musical mother tongue". This Asian origin music was totally different from the world of Slavish and German folk songs, especially the so-called "old-style" tunes. These kinds of melodies had pentatonic scales without semitones and descending melodic lines. The children were able to learn easily the songs using the sol-fa syllables invented by Guido d'Arezzo. These sol-fa letters were not used in the absolute sense; the names indicated only the functional position of the notes, which is identical and relative in all keys – so the teachers could accommodate to the children's condition of voice. The bases of the education were the numerous pedagogical works of Kodály.

The foundations of the musical education were laid at the kindergarten. Music played a very important role during the eight years of primary school and also in the four years of secondary school. In the first years of primary school children had "singing and music" (as the still existing, but not too successful terminology said) two or three times a week; and nearly every day in the so-called musical primary school. In these schools children were taught by qualified music teachers educated usually at the Liszt Ferenc Academy of Music. These institutions became the strongest basis of the Concept, with excellent children's choirs conducted by well-educated and "committed" teachers. A great number of foreign experts visited these schools even in the late seventies and admired the children's perfect knowledge of relative solmization, solfčge, Hungarian folk songs and the works of Hungarian composers (mainly those of Kodály).

Children made gradual process in writing and reading music as well; they learned how to classify and analyse Hungarian folk songs, according to key, mode,

structure, rhythm, metre, style, and even region and historic-social background. They listened and sang also classic music; songs, canons, chorals, homophonic and polyphonic pieces. The main purpose of the music primary school was to give opportunities for learning music to the greatest possible number of children. Lots of pupils could attend a six-year course at state music school even in their primary school years. In these schools, in addition to the main (instrumental) subjects, there were compulsory lessons of solfčge too. Those who didn't intend to make a musical career were able to continue their learning in the music school, but those who finished the lower grades, could choose music as a profession too, making an entrance examination to a musical secondary school.

On the highest level, music education was organized by the Liszt Ferenc Academy of Music in Budapest alone. The training of choir conductors and singing teachers has been combined into a single department. This branch of study was centred on teaching singing and music in school and a thorough grounding in the work of a choir conductor. At the final exam every student was required to give a singing lesson in a primary or secondary school class before the exam committee and to conduct several works at a concert with a choir. Every student studied music theory, solfčge and piano to the level required for teaching in school. The Academy had six faculties for instrumental teachers in the bigger cities of Hungary. For all the teachers, solfčge was a compulsory and emphasized subject.

But this well-organized, good-looking and officially supported method fell down in the eighties showing its shortages – because of the changes in the society, behaviour and way of thinking.

The unfavourable influences mentioned above did not appear immediately of course; all the characteristic elements of the Kodály Method subsisted in school and especially in the musical primary school for a few years. But the enthusiastic music teachers encountered more and more obstacles when they wanted to organize a journey or an appearance for the pupils, financial and social difficulties as well (e. g. "we have not enough money to do it", or "the children have other more important programs than singing"). In the eighties – when Hungary began to open to the market world – foreign languages, mathematics and computer skills became the most important subjects at school. "Singing and music" immediately lost its prestige completely.

That was a very sad thing for Hungarian education and was really a great shock for musicians educated on the basis of the Kodály Concept. A lot of musical primary school changed their profile and at the so-called "normal" (non-music) school the directors degraded singing, reducing the number of music lessons as much as they could. The society revenged itself on the earlier favourite (it was an ungrateful reaction again!) and the reputation of singing teachers became "equal to that of receptionists" (as the gossip said). The new "enemies", pop and rock music also appeared in those days and they immediately gained all the power in

Hungarian musical life. Unfortunately the very rigid and arrogant reaction of the so-called "serious musicians" alienated "light music" fans – mainly young men, so the cultural circle of classical and folk music suddenly became an isolated phenomenon in Hungary, with little support and social prestige.

The music school, which former was strongly supported by the state (the pupils had to pay only a symbolic amount for high quality service), needed more and more money from the parents but, despite that, the teachers had to make more and more sacrifice to save their job. The society began to loose step by step the interest which it had taken in classical music – and in the music teachers who worked for the public education. Naturally, music teacher training reflected these negative processes (which, by the way, have not finished yet...); the students produced less and less at the entrance exam, so the universities must have reduced their requirements.

Looking this catastrophe, musical experts began to make operation plans in the second half of the 1980s (at last). That started at the same time when another important political and economical change happened; in Hungary we call it "change of regime", which meant the liberalization of the country. The most important step was the start of a new concept in teacher training. The situation was not only qualitatively but also quantitatively very bad. Musicians could realize that the policy of the "ancient regime" was useful only for the "shop-window"; while some musical primary and secondary school in the bigger towns worked excellently, schools of the unfrequented regions and districts was full of singing teachers who taught children without any or convenient degree.

Suddenly became clear that there were far not enough universities or colleges in Hungary where good experts of music and methodology could instruct good singing teachers.

The first institute that started the process of renewing was the Eötvös Loránd University in Budapest (in Hungarian: Eötvös Loránd Tudományegyetem "ELTE", where the Music Department, the first institution for music teacher and choir leader students at a teacher training level, founded in 1984, qualifying music teachers for primary and music school. In the beginning, the area of teacher training had been divided in two parts; that was the Choir Conducting Department of the Liszt Ferenc Academy of Music, which instructed the secondary school teachers (its exact name was "training of choir conductors and singing teachers for secondary school"), while primary school teachers was trained in the Music Department of the Teacher Training College of ELTE. Later this situation has been changed, together with the changes of the Hungarian educational system. The Music Department offered three different branches of study; Music and Choir conducting (a four year training for full-time and part-time students), Music Teacher (three years for part-time students) and Solfčge (three years for full-time or part-time students). A few years after, the training started in other towns

of Hungary which took place in different regions of the country. Artistically and methodologically the Music Department of ELTE controlled of the other Hungarian teacher training colleges, so the students getting a degree in these institutes could substitute step by step their colleagues, who sometimes did not even have degrees, in the primary and secondary school.

Later, in consequence of the reorganisation at the Eötvös Loránd University, the Music Department – for the ceasing of the Teacher Training College Faculty – became the part of the Faculty of Humanities. There was a great occasion for the instructors (who were performing musicians at the same time) to utilize the influences of three different branches of study, the training of music teachers, artists and human intellectuals.

The Music Department of ELTE has 17 full-time and (occasionally) 3-6 part-time instructors who teach more than hundred students in the different forms of trainings. In the next school-term we start our 3 years Music Bachelor (BA) undergraduate degree program, according to the standards of the European Union; it means that these branches of trainings mentioned above will have been contracted into one unified program for the training of so-called "musical experts". From 2009, music teachers will be trained in a Master (MA) program of 2 years – this program will be presented in this term of education. For the time being there is no organised form of studies abroad, however, students take a study trip abroad (international choir competitions, festivals, conferences) at least once a year, usually as a member of the two choirs of the Music Department. The Department organises yearly its international musical course, where famous European choir leaders give lectures and conduct the student choirs. The festivals and educational training programs for teachers and conductors are usually based on special topics of vocal music, such as the former „Festival of the Choirs of Teacher Training Colleges in Hungary", the generally organized festivals for the honour of Bartók and Kodály, or the Ancient Music Days. Besides the concerts the program always includes a professional symposium, where well-known lecturers speak and hold round-table discussions about actual problems associated with the theme.

The research area of the Department, as some cited examples show, also connects to the tasks and problems of music teacher training. Our main research themes in the former years have been the followings: "New ways of teaching Methodology – introducing the Kodály–Ádám music textbook in primary school"; "Ways of teaching polyphonic choirs, interpreting 20th century choir works in school" "Our »musical foreign language«, the teaching of music" (and so on). The training program of the Music Department of Eötvös Loránd University is based on the well-known Kodály Method but it is able to respond to the new challenges as well. It suits the European higher education program and it has connections with other music-education systems. There are still existing common projects with European universities.

Though the main difficulties were solved by the new program of the Hungarian music teacher training, other problems have occurred because of the changed situation in the higher education and in the whole society.

The most important problem of travelling abroad both for research or musical performance (even for students as choir-members) is a typically Eastern-European phenomenon; that is the shortage of money and the lack of well-instructed administrative staff who have enough time to fill the complicated and long application forms of the European Union projects and to organize the heavy bureaucratic tasks. The Music Department is continuously looking for new sources for financial support. Our festivals and educational training programs are supported permanently by the National Cultural Found and sometimes by the Self-Government of Budapest – and the Self-Government of the Students of ELTE also often helps our students in their study-tours. Since the Department has become the member of the Faculty of Humanities, the Centre of Arts-Organization, Proposal and Innovation of the university frequently gives advices to find the best sources of available proposals. Nevertheless, the satisfying solution for continuous watching of the possibilities of proposals and an educated staff to manage them is still missing – though it would be essential for a branch of study, where travelling is needed permanently.

After the connection of the European Higher Education Area, those Hungarian qualified instructors (mainly associate professors but lecturers as well) who worked for any branches of art have been obliged to enter DLA education – previously that was not necessary even for a college or sometimes a university professor. For musicians the only possibility to carry out this task was to take an entrance exam of the adequate course of Liszt Ferenc University of Music (the former Music Academy) in Budapest. Unfortunately, mainly from financial reason, most of the DLA educations could start only 3-5 years after this declaration, so a great number of instructors would have absolved the program very urgently. It's questionable if music faculties of other Hungarian universities would be able to start DLA education, so the requirement might be accomplished by graduating doctoral courses either in abroad – perhaps in Hungarian speaking areas of the neighbour countries – or from another branch of arts, e.g. pedagogy.

In Hungary the education of arts, including music, have only got the possibility to start the Bachelor – Master form of education for the term of 2006/2007. This type of training would make the mobility of the students easier towards European universities, but could cause special difficulties in the training of musicians and music teachers. First of all, a student who wouldn't be able to start MA course could gain only a degree nominated as "musical expert". Because this kind of degree will not be enough for teaching in any type of school, a detailed and continuous market research will be necessary for the students to find a job after graduation – possibly in cultural institutes operated by the state, local councils

or churches. Another difficulty of the Bologna-type project is the grouping of the former 4 year curriculum to a 3+2 year system. In the Bachelor program students have to carry out the requirements of so-called ability subjects (e.g. piano, singing or solfčge) far more quicker than before, to get through to the level requested for the final exam. But, on the other hand, those who can get into the Master have one plus year to improve this abilities further. To sign the "BA-frontiers" of a subject have to be instructed according to a chronological system is also an important question; the staff must choose, either the curriculum could contain the 20th century (e.g. from music history) or, at the end of the third year, the program would "stop in the 19th century" – trying to avoid overdoing or to cause a smattering of knowledge. Therefore the revision of the curriculum and the methodology of teaching of each subject are necessary from year to year.

The Faculty of Humanities of ELTE wants to start a unified teacher training Master program in 2009, which can give – according to its modular system – different qualifications for the students. It means that there are no separate teacher training degree programs (e.g. history or music teacher), but one can gain the special qualification within this Master program.

The teacher training degree program of ELTE is modularly structured and consists of 4 modules; the first and the second one give the two qualifications of teacher training (e.g. history teacher and music teacher – this kind of training system qualifies always for two degree programs in Hungary), while the third and the fourth one are the modules of pedagogy-psychology and practical training. The curricula of modules of the professional area are processed by the department or institute responsible for the given subjects. But, because of the transferability among the higher education institutes and the associability of the modular structure, a unified scheme has become necessary for each professional area. This solution might cause some problems in the field of music teacher training, in consequence of its special methodical claims and tasks (e.g. the great number of the practice teaching in school, which is indispensable for the teaching of an ability subject).

With reducing of the number of singing lessons in the school the possibilities of music teaching in Hungary have also changed. So, the methodology of classroom music teacher training must have accommodated to the circumstances indicating new purposes with new ways of approaching. On the basis of the above mentioned researching theme "Our »musical foreign language«, the teaching of music" the Music Department worked out the main principles of these new ways, and a summary of the most important directives have been published in the previous year in the form of an essay. The higher education schoolbook, which contented this study, was a common work of the methodology instructors of each departments of the formerly existed Teacher Training College Faculty of ELTE, under the title of "Let's learn, but how?" (published by the Hungarian School-

book Edition).[1] This essay tried to summarize the main things to be done for the pupils, parents and teachers in connection with the singing lesson and homework – which were the following:

The "phantom" of the homework – what do I have to learn from singing and music?

(How is it possible to learn this subject? What kind of tasks have I got to do that? What kind of help could I got to do that?)

Operation plan– a remembering summary of the previous lesson, before doing the homework

(What was the process of the learning in the school? What was the recapitulation exercise we made before the new lesson? What kind of practicing exercises we did? What kind of help I've got to do that? [E.g. the 5 lines, chironomic signs, measuring beat.] What kind of melodic phrase or turn of melodic phrase I was able to observe?)

A concert at home – ideas for practicing at home

(The contents and relations of the text; emphasizing of rhymes and repeated text – connecting the other parts to these memorized lines; learning a song by heart; learning a song as in a "final rehearsal" and in a "concert".)

Music history and music theory in the school

Composers and simple people

(What can be similar between a great artist and us? Learn history as a "boulevard-story".)

Impressing of the musical terminologies

(What can be similar between a difficult word of a foreign language and a phonetic character of a simple Hungarian word?)

Musical "crosswords

(Creative exercises; making compositions and texts.)

The freedom of learning

(How can I learn without homework?)

These are the main elements of the teacher training concept of the Music Department of ELTE. We think that the music teachers trained according to this new concept have the task to find again the place of folk, classical and contemporary music in Hungarian musical life. The most important thing is to make the subject of music "live"; the students (and the instructors) need to know various musical styles and they also have to be able to perform different kind of pieces. Their duty is to maintain the special Hungarian choir culture and folk music tradition, the useful method of relative solmization and solfčge-learning, but to connect these traditions with the new educational trends as well.

GÁBOR BODNÁR

---

[1] Bodnár Gábor et al., „Zenei idegen nyelvünk" – az ének-zene tanulása," in *Tanuljunk, de hogyan?*, szerk. Katona András, (Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2005), 270-279.

Tanárképzés a Bologna-szerkezetben

Az alapkérdés az, hogy az Európai Unió kötelezően írja-e elő az oktatásban bevezetésre kerülő változásokat? A korábbi állásfoglalásokból ismert, hogy a tagországok oktatási rendszerében senki nem ír elő kötelező változtatásokat, az oktatás fejlesztése, az európai igényhez való közelítése minden ország nemzeti ügye és érdeke.

Mely érdekek hívták elő a hazai törvényi változásokat?

Az EU versenyképessége javításának egyik akadálya a munkaerő-mobilitás alacsony szintje, az oktatási rendszerek tagoltsága, összehasonlíthatatlansága. A versenyképesség javításának kényszere hívta életre a Bolognai Folyamatot. Az EU a jelenlegi évtized végére szeretne a világ vezető gazdaságává válni (Liszaboni Nyilatkozat). Ehhez a humánerőforráson keresztül vezet az út. Ez új kihívásokat jelent az oktatás, képzés számára, így új stratégiát igényel az európai felsőoktatástól is.

A magyar felsőoktatás e folyamatban – sok tekintetben – versenyhátrányban van. A hazai diplomák nehezen összehasonlíthatók az európai diplomákkal, a felsőoktatásunk indokolatlanul elaprózott és sokrétű, a követelményekről és azok teljesítéséről nem is beszélve. A megváltozott tudáspiaci környezet, a versenyképesség javítása a magyar felsőoktatás elemi érdeke. A nemzeti sajátosságok, az eddig elért kiemelkedő eredményeink megtartása mellett alkalmazkodnunk kell e versenypályán érvényes új szabályokhoz, mert ellenkező esetben végzett diplomásaink nem részesülhetnek az EU által felkínált előnyökből.

A Bolognai Folyamattal kapcsolatban sok a félreértés. A nyilatkozatban, a felsőoktatás érdekében megfogalmazott közös célok kialakításában részt vettek az egyes államok képviselői, az egyetemek, a munka világának és a hallgatóknak a képviselői is. A változásokat az EU nem kívülről kényszerítette rá az érdekeltekre, a tagországok a megvalósítás menetében és tartalmában maguk határoztak a Bologna-folyamat meghatározó elvei betartása mellett, ezek:

- a diplomák összehasonlíthatósága,
- a többlépcsős képzési szerkezet,
- az alapképzések és a szakirányú képzések szétválasztása,
- a kreditrendszer bevezetése,
- a hallgatói mobilitás biztosítása,

- az összemérhető követelményrendszer és az ezt szolgáló minőségbiztosítás megléte, mely minőséget minden országnak garantálnia kell.

Hosszú előkészítő munka, sok (olykor feleslegesen elhúzódó) vita után, a kormányzat törvényi alapokra helyezte a Bolognai Folyamathoz való csatlakozást, amely mondhatjuk, paradigmaváltást jelent a hazai felsőoktatásban.

A Bologna-rendszerben a szakmai tanárképzés szerkezete, a képzési célokkal összhangban, a következőkre tagozódik:

1. Fsz szintű gyakorlati oktató (120 kredit): szakmák gyakorlati oktatása, bemeneti feltétel OKJ szakképesítés és szakmai gyakorlat.
2. BSc szintű szakoktató (210 kredit): „igényesebb szakmák" gyakorlati oktatása, bemeneti feltétel OKJ szakképesítés.
3. MA szintű szakmai tanárképzés (120 kredit): elméletigényes tantárgyak oktatása, szakképzés-pedagógia fejlesztése, bemeneti feltétel BSc szintű szakmai végzettség.
4. PhD képzés (180 kredit): tudományos utánpótlás szakképzés-pedagógia területén, bemeneti feltétel MA szintű szakmai tanári végzettség.

A szakmai pedagógusképzés is csak mesterszintű lehet, annyiban tér el a közismereti tanárképzéstől, hogy

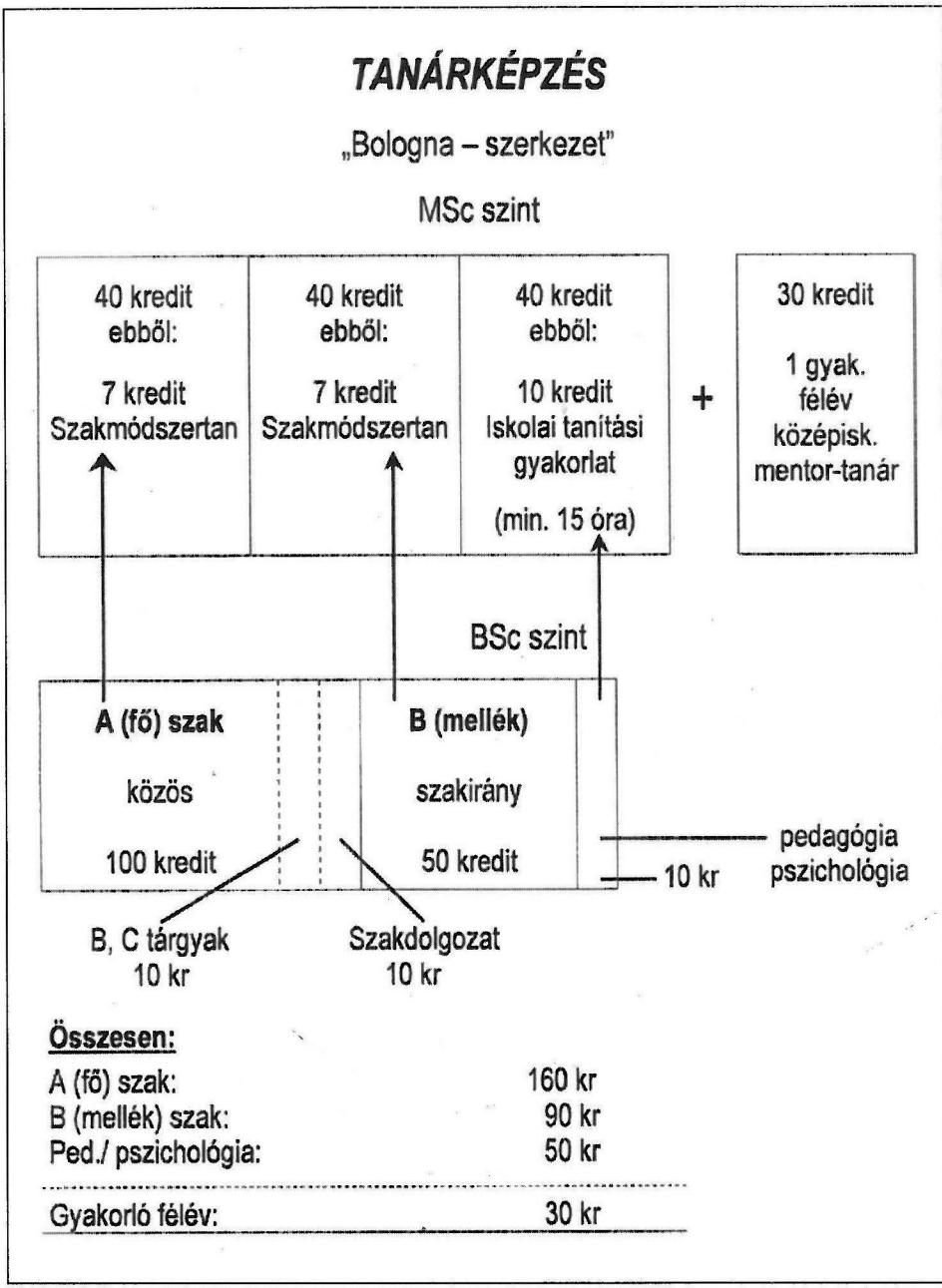
- szakmai képzéshez kötődik (agrármérnök, közgazdász stb.),
- tantárgycsoportok tanítására készít fel (nem egyes tantárgyakra),
- átfogó szakmai képzettséget is nyújt, ami a hiteles gyakorlati tapasztalat alapja.

Eredmény lehet a nagyobb mobilitás a munkaerőpiacon. A szakmai területről az oktatásba juthatnak a gyakorlati tapasztalatok, az oktatásból a szakmai életbe (a munkahelyi képzésbe) juthatnak az oktatási (pedagógiai) tapasztalatok.

Leszögezhetjük, hogy a szakmai tanár, például az agrár mérnöktanár mesterség alapvetően pedagógushivatás, tanári mesterség. A képzésében ezért elengedhetetlen a hallgatók pedagógiai nézeteinek kialakítása és szembesítése a közoktatás gyakorlatával. A nevelés-oktatás-képzés cél- és rendszerszemléletű értelmezése, a fiatalok és felnőttek tanulásának, nevelésének, oktatásának, képzésének sajátosságai, az iskolarendszerű és nyitott képzések szakképzés-didaktikája, a nevelés elveinek, filozófiájának és gyakorlatának kialakulása, a szakmai nevelés mai kihívásai. A szakképzés célja, szociális, kulturális és gazdasági jelentősége.

Az áttekinthetőséget segítendő, a közismereti és szakmai tanárképzés struktúrája látható az 1. és 2. számú ábrán.

1. ábra


TANÁRKÉPZÉS
„Bologna – szerkezet"
MSc szint
40 kredit ebből: 7 kredit Szakmódszertan
40 kredit ebből: 7 kredit Szakmódszertan
40 kredit ebből: 10 kredit Iskolai tanítási gyakorlat (min. 15 óra)
+
30 kredit 1 gyak. félév középisk. mentor-tanár
BSc szint
A (fő) szak közös 100 kredit
B (mellék) szakirány 50 kredit
pedagógia pszichológia
10 kr
B, C tárgyak 10 kr
Szakdolgozat 10 kr
Összesen:
A (fő) szak: 160 kr
B (mellék) szak: 90 kr
Ped./ pszichológia: 50 kr
Gyakorló félév: 30 kr

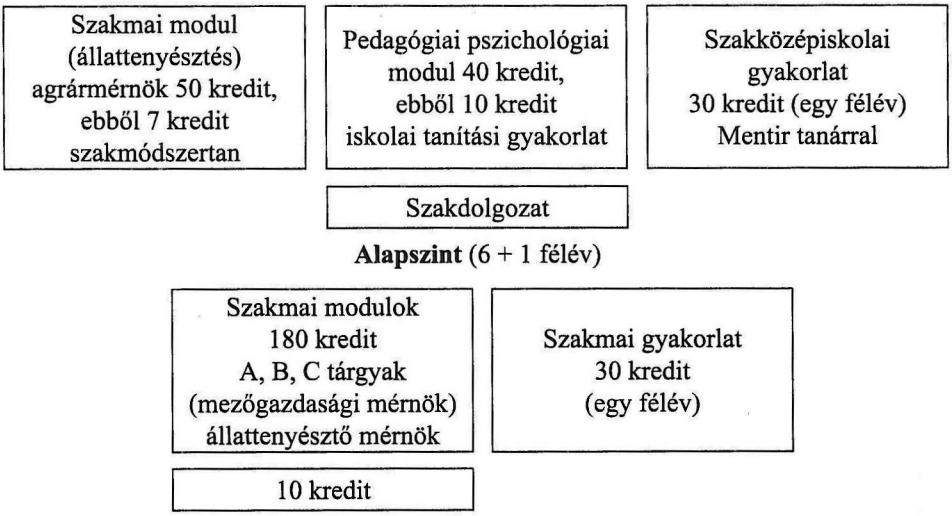
2. ábra

SZAKMAI TANÁRKÉPZÉS

Agrár mérnöktanár képzés

„Bologna-szerkezet"

Mesterszint (3+1 félév)



Az agrár mérnöktanár szakirányultsága lehet:

- Okleveles agrár mérnöktanár szak mezőgazdasági és élelmiszeripari gépészmérnök képzettséggel,
- Okleveles agrár mérnöktanár szak gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnök képzettséggel,
- Okleveles agrár mérnöktanár szak informatikus és szakigazgatási agrármérnök képzettséggel,
- Okleveles agrár mérnöktanár szak környezetgazdálkodási agrármérnök képzettséggel,
- Okleveles agrár mérnöktanár szak természetvédelmi mérnök képzettséggel,
- Okleveles agrár mérnöktanár szak vadgazdamérnök képzettséggel,
- Okleveles agrár mérnöktanár szak állattenyésztő mérnök képzettséggel,
- Okleveles agrár mérnöktanár szak mezőgazdasági mérnök képzettséggel,
- Okleveles agrár mérnöktanár szak mezőgazdasági szakoktató képzettséggel,
- Okleveles agrár mérnöktanár szak növénytermesztő mérnök képzettséggel,
- Okleveles agrár mérnöktanár szak agrármérnök képzettséggel.

A bemenethez feltétel nélkül elfogadott alapszakok:

Korábbi szakok közül	Új szakok közül
Mérnök (főiskolai) az agrár képzési területről	BSc szakoktató
Mérnök (egyetemi) az agrár képzési területről	BSc és MSc mérnök az agrár képzési területről
Mérnöktanár (főiskolai) az agrár képzési területről	

Az agrárképzési terület valamely alapképzési szakán szerzett szakképzettségre néhány példa: mezőgazdasági és élelmiszeripari gépészmérnök, gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnök, informatikus és szakigazgatási agrármérnök, környezetgazdálkodási agrármérnök, természetvédelmi mérnök, vadgazdamérnök, állattenyésztő mérnök, mezőgazdasági mérnök, mezőgazdasági szakoktató, növénytermesztő mérnök.

Az alapképzési szakon, a BSc képzés szabadon választható tantárgyainak keretében teljesítendő, legalább 10 kredit értékű pedagógiai-pszichológiai, pályaorientációs előképzés tartalma:

- a tanári mesterség, a nevelői és oktatói munka természete, az oktatás és a tanulás társadalmi, gazdasági szerepe,
- a tanári pályához szükséges kommunikációs képességek fejlesztése kiscsoportos keretek között,
- gyermek- és személyiségismeret megalapozása,
- az iskola kultúrtörténete, a gyermekkép és a nevelési eszmények, az intézményrendszer és az alternatív irányok változásai.
- a nevelés és oktatás alapkérdései, a hallgatók pedagógiai nézeteinek feltárása és elemzése kiscsoportos formában

A képzési idő félévekben: 3+1 félév
Az összegyűjtendő kreditek száma: 90+30 kredit

Az agrár mérnöktanár képzés célja: Elméletileg megalapozott, alapos módszertani ismeretekkel és képességekkel rendelkező szaktanárok képzése a magyar szakképzés számára, akik aktív részesei a vidékfejlesztésnek, előmozdítják az elmaradt régiók felzárkóztatását, segítik az európai uniós oktatási rendszerhez való kapcsolódást, tevékenyen részt vesznek az iskolarendszerű és felnőttképzésben.

A szaktanári képesítés megszerzésére irányuló képzés a felsőfokú mezőgazdasági mérnökképzésre (BSc) alapozva, az iskolarendszerű és az iskolarendszeren kívüli középfokú, továbbá az akkreditált felsőfokú szakképzésben az elmélet-

igényes tantárgyak tanítására, a mezőgazdasági (agrár) szakoktatás területén a pedagógiai kutatási, tervezési és fejlesztési feladatokra készít fel, továbbá a szakképzési irányultságú tudományos minősítést (PhD) alapozza meg.

Az agrár mérnöktanár kompetenciái: A szaktanári hivatás gyakorlásához különféle személyiségvonások meglétére és szakmai felkészültségre van szükség. A kompetenciák, a felkészültség komponenseit, a tudást, az attitűdöket/nézeteket és a képességeket foglalják magukba. Az agrár mérnöktanár az általános tanári kompetenciákon kívül, mint:

- a tanuló személyiségfejlesztése,
- a tanulói közösségek alakítása, fejlesztése,
- a szaktudományi, szaktárgyi és tantervi tudás integrálása,
- a pedagógiai folyamatok tervezése,
- a tanulási folyamatok szervezése, irányítása,
- a pedagógiai folyamatok és tanulók értékelése,
- a szakmai együttműködés, kommunikáció,

az alábbi sajátos kompetenciákkal rendelkezzen:

a) A szakmai tudáselemek és a megszerzett ismeretek területén:

- a képesítésnek megfelelő szakmai elméleti képzés tudományos hátterének, technológiai alapjainak, munkaeszközeinek és eljárásainak ismerete,
- jártasság technológiai folyamatok, eszközeik tervezésében, megvalósításuk, kivitelezésük irányításában,
- a szakmai elméleti és gyakorlati technológiai fejlődés követése,
- a biztonságtechnika mérnöki szintű ismerete, képesség a helyi sajátosságoknak megfelelő fejlesztési tervek, rendszabályok, előírások kidolgozására, a dolgozók betanítására, begyakoroltatására és a felügyeletre,
- környezetkímélő technológiák alkalmazásában való jártasság,
- tájékozottság az elektronikus információszerzés, -tárolás és -közlés ismereteiben, használatában.

b) A személyes adottságok és készségek területén:

- fejlett érzékenység a fiatalkorú és felnőtt tanulók, a munkatársak problémái iránt, képesség adekvát tanácsadásra, segítségnyújtásra, pozitív légkör alakítására,
- empátia, tolerancia és együttműködés a képzési hely (képző intézmény) minden munkatársával, a külső partnerekkel, a szülőkkel,
- a szakmai és szakmai kommunikációs igényesség, ennek sugárzása, erre való nevelés,
- a mérnöki szellemiségből eredő tárgyilagosság, higgadtság és eredményirányultság,

- önmaga és mások objektív szakmai és emberi kritériumokon alapuló értékelése,
- belső igény és késztetés a szakmai, informatikai és pedagógiai fejlődés követésére a saját oktató- és nevelőmunkában,
- igény az önálló és közreműködő munkára a pedagógiai (elsősorban a képesítésének megfelelő oktatás-módszertani, oktatástechnológiai, felnőtt-pedagógiai) kutatásban, fejlesztésben,
- intenzív érdeklődés a szakma elméleti és technológiai fejlődése iránt, céltudatos, tervszerű és állandó önfejlesztés.

c) A konkrét környezetben, tevékenységrendszerben való alkalmazás területén:
- a képesítésnek megfelelő helyi képzési koncepciók, tantervek, középtávú és távlati fejlesztési programok kidolgozása a képzési hely (a képző intézmény) gazdasági, szociális, kulturális környezetének figyelembevételével,
- képesség a szakmai és közismereti képzés helyi igényeinek megfelelő fejlesztésére,
- a képzési hely (képző intézmény), valamint a gazdasági, munkaerő-piaci és társadalmi környezet közötti kapcsolat fejlesztése,
- az iskoláskorú és felnőtt tanulók tanulási képességeinek személyre szabott fejlesztése,
- felnőttek szakképzéséhez szükséges pszichológiai, andragógiai, metodikai alapok ismerete, biztos alkalmazása,
- a korszerű tanulás, információszerzés és -feldolgozás pedagógiai, pszichológiai alapjainak, módszereinek és eszközeinek ismerete, biztos alkalmazása,
- hatékony motiválás a munka, a szakma és a képzési hely (képző intézmény) iránt,
- képesség a képzési hely oktatásszervezési feladatainak ellátására,
- képesség a környezeti, a társadalmi és a gazdasági rendszerek szerves kapcsolatának feltárására, e kapcsolatok működési szabályainak az oktatással kapcsolatba hozására a fenntarthatóságra nevelés érekében,
- képesség a környezetvédelmi szemlélet érvényesítésére, a fenntartható fejlődés érdekében az erőforrások hasznosítására való nevelésre, valamint a felhasználó és az értékteremtő folyamatok relatív egyensúlyának megértésére,
- a fenntarthatóság alapelveinek ismeretében képesség a szakterület gyakorlati tevékenységek tervezésére, szervezésére, ellenőrzésére, értékelésére,
- a korszerű agrár-környezetgazdálkodás szempontjainak figyelembevételével képesség a gyakorlati tevékenységek tervezésére, szervezésére, ellenőrzésére, értékelésére, a tanulói szemlélet formálására,

- széles ismeret az agrárgazdaság és a vidékfejlesztés összefüggéseiről, ezen ismeretek adaptálása adott kistérségre, településre, gazdasági egységre, mind tervezési, szervezési, mind gyakorlati teendők tekintetében.

Az agrár mérnöktanári szakképzettséghez kapcsolódó gyakorlati ismeretek sajátos követelményei:

- A mérnöktanári pálya megismerésére irányuló gyakorlatok:
  Pályaismereti, önismereti, konfliktuskezelési tréningek, mikrotanítások és elemzések az iskolai rendszerű és az iskolarendszeren kívüli szakképzési formákhoz kapcsolódva.
- Csoportos iskolai gyakorlat:
  Szakképzési (közoktatási vagy felnőttképző) intézményben hospitálás, továbbá vezetőtanár és felsőoktatási oktató folyamatos irányítása mellett legalább 15 tanóra önálló megtartása.
- Összefüggő egyéni iskolai gyakorlat (4. félévben):
  Szakképzési (közoktatási vagy felnőttképző) intézményben hospitálás, oktatási feladatok végzése (beleértve a tanórákon kívüli iskolai feladatok ellátását), a szakmai gyakorlatot bemutató és feldolgozó portfólió elkészítése, valamint a tanítást kísérő szeminárium elvégzése.

A mérnöktanárképzésben is lehetséges egy vagy két tanári szakképzettség megszerzése. Az egy tanári szakképzettség megszerzéséhez a mesterképzésbe való belépés feltétele a tejes kreditérték beszámításával figyelembe vehető szakok:

BSc és MSc mérnök az agrár képzési területről,

BSC mezőgazdasági szakoktató.

Továbbá a korábbi szakok közül a főiskolai/egyetemi szintű agrármérnök szakok esetében a kredit megállapítása alapjául szolgáló ismeretek – felsőoktatási törvényben meghatározott – összevetése alapján elismerhető kreditérték kerül beszámításra.

A hiányzó krediteket a mesterfokozat megszerzésére irányuló képzéssel párhuzamosan a felsőoktatási intézmény tanulmányi és vizsgaszabályzatában meghatározottak szerint kell megszerezni.

A két tanári szakképzettség megszerzésének feltétele: második szakképzettség az agrár mérnöktanári szakképzettséggel párhuzamosan vagy arra épülve szerezhető. Ilyen szakok lehetnek a teljesség igénye nélkül:

- környezettantanár, a szakra való felvétel feltétele az agrármérnök képzési terület környezet és mezőgazdasági mérnöki terület alapképzési szakján, a tájrendező és kertépítő mérnök, erdőmérnök, földmérő és földrendező mérnök, gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnök, környezetgazdálkodási agrármérnök, természetvédelmi mérnöki szakon szerzett alapfokozat és szakképzettség,

- informatikatanár, a szakra való felvétel feltétele az agrármérnök képzési gépészmérnöki terület, agrár informatikus és szakigazgatási agrármérnök szakán szerzett alapfokozat és szakképzettség,
- biológiatanár, a szakra való felvétel feltétele az agrármérnök képzési terület környezet és mezőgazdasági mérnöki terület alapképzési szakján szerzett alapfokozat és szakképzettség,
- gazdasági agrármérnök tanár, a szakra való felvétel feltétele az agrármérnök képzési terület gazdaságtudományi agrármérnöki alapképzési szakján szerzett alapfokozat és szakképzettség.

Túlzás nélkül elmondható, hogy a fejlesztési feladatok a mai szakmai tanárképzésben, így az agrár mérnöktanár képzésben is halmozottan jelentkeznek. A képzést egy új minőségi pályára kell állítani, amihez ismerni szükséges, hogy mi történik a szakképzés rendszerében, tartalmában, a foglalkoztatás, a munka világában.

Korunkban egyre inkább érzékelhető, hogy a szakmák jelentős köre, így az agrárszakmáké is, élettartamban, munkaerő-piaci elismertségben lényegesen rövidebb ciklusokkal jellemezhető, mint az egyén, a társadalom tagjainak munkaerő-piaci (aktív foglalkoztatás) ciklusa. Korábban a jelzett szakmák tartalma sok éven (emberöltőn) keresztül élt, a képzés erre, a hosszabb gyakorlatot is magában foglalva készített fel. Mára a szakmai ismeretek átalakultak, egy részük beépült a közismereti oktatásba (számítástechnika, informatika, környezetismeret, gazdasági ismeretek stb.), más részükre a technológia fejlődése, a szervezeti változás okán nincs is szükség. A szakmák tartalmának változása új igényeket (rugalmas, mobilitást biztosító tudást igényel) támaszt a szakképzés rendszerével szemben. A „gyorsuló idő" felgyorsította a szakmarendszer változását, és ez a tény kikövetteli a folyamatos képzés, az életen át tartó tanulás pedagógiai paradigmájának megjelenését.

Az előbbiekből következik, hogy a képzők képzésében (az agrár mérnöktanár képzésben) is számolni kell a munkaerőpiac új igényeivel, az iskolák, a képzőhelyek által elvárt tanári kompetenciák és korszerű ismeretek kifejlesztésével. A tanárképzésben jelentkező új kihívásokat és feladatokat a gazdasági igények, a szakképzés fejlesztése érdekében kell újragondolni, ezért szükséges a mérnöktanárképzés szervezetének és tartalmának újragondolása. Erre kötelez bennünket – nem többre – a Bologna-modell és a megvalósítása érdekében elfogadott törvény is.

HÚTH JÓZSEF

„Tét az esély"
Korlátok és lehetőségek a közoktatásban
XVII. Baranyai Pedagógiai Napok – Pécs, 2008. április 3–4.

A VII. Nevelésügyi Kongresszus eddig megszervezett kísérőrendezvényei között a Dél-Dunántúli Régióban megrendezésre került események sorában a Baranyai Pedagógiai Szakszolgálatok és Szakmai Szolgáltatások Központja (BPSZSZSZK) ez év tavaszán a pécsi Hotel Laterumban rendezte meg anuális konferencia programját neves előadók közreműködésével. A kétnapos rendezvény fókuszában a pedagógia, oktatás, közoktatás, az egész életen át tartó tanulás, az esélyegyenlőség, valamint a tehetséggondozás kérdései álltak.

A rendezvényt dr. Hargitai János, a Baranyai Megyei Önkormányzat elnökének köszöntője nyitotta, majd Sörös Iván, az Esélyegyenlőségi Igazgatóság munkatársa tájékoztatója következett, melyből az Új Magyarország Fejlesztési Terv releváns intézkedéseiről, a Társadalmi Megújulás Operatív Program (TÁMOP) kínálta lehetőségekről, annak projektjeiről, alprogramjairól, azok pályázati feltételeiről kapott hasznos információkat a hallgatóság.

Ezt követően Dr. Csermely Péter, a Semmelweis Egyetem Orvosi Vegytani, Molekuláris Biológiai és Pathobiokémiai Intézetének biokémikus professzora, hálózatkutató, a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács (NTT), valamint a Kutató Diákokért Alapítvány elnöke „Hogyan növelhetők a tehetség esélyei?" című előadása foglalkozott a tehetséggondozás alapvető kérdéseivel. A rendkívül sokoldalú professzor eszmefuttatása szerint minden egyes esetben társadalmi értékvesztés jön létre, amennyiben nem ismerjük fel az egyes individuumokban rejlő szerteágazó, sokszínű lehetőségek aktuális voltát. Az intézményesített oktatási rendszer veszélye lehet e szempontból, hogy egy-egy tehetség nem feltétlenül kiemelkedő tantárgyi teljesítményekben nyilvánul meg – sőt, sok esetben a kreativitás nonkonform voltából fakadóan a tálentum kifejezetten iskolaidegen. A tehetségek felmérése azért jelent komoly szakmai kihívást a gyakorló pedagógusok számára, mert a komplex jelenségek értékelése nem lehet azonos egyes szegmensek mérésének összegzésével. Az NTT információs hálózat, úgynevezett tehetségpontok létrehozásával kívánja segíteni az arra érdemes diákok fejlesztését országszerte egyre több helyen, s tevékenységük hatékonyságának növelése érdekében nyitottak nem lokálisan működő civil szervezetek munkájukba történő bevonására.

A pedagógiai gyakorlat számára rendkívüli kihívást jelentő méltányosság kérdésköréhez kapcsolódóan „Lehetőségek és források az azonos esélyekért" cím-

mel Kovács Gábor, az Educatio Kht. Oktatási Esélyegyenlőségi Igazgatóságának igazgatója számolt be a Nemzeti Fejlesztési Terv keretén belül eddig megvalósult eredményekről. Az előadó tájékoztatást adott az Országos Oktatási Integrációs Hálózat és Fejlesztési Központ létrejöttének körülményeiről, tevékenységi köréről, a Humán Erőforrás Fejlesztés Operatív Program (HEFOP) központi fejlesztéseiről, a pedagógusképzési és -továbbképzési programok kifejlesztéséről, teszteléséről és megvalósításáról, valamint gyakorlati kézikönyvek, módszertani leírások, elméleti és stratégiai alapművek kiadásáról. A folytatás lehetőségének megvalósítását a konferencia első előadójaként szerepelt kollégája által ismertetett TÁMOP által kínált kereteken belül jelölte ki.

„Esélyegyenlőség a közoktatásban" címmel dr. Liskó Ilona oktatásszociológus részletes képet vázolt fel saját, ezredforduló óta végzett kutatásai és számos OECD jelentés tükrében a hazánkban jellemző iskolarendszer által megerősített társadalmi egyenlőtlenségekről. Szólt a hátrányos helyzetű tanulók iskolatípusok szerinti és regionális megoszlásáról, ezen intézmények pedagógus-ellátottságáról, a roma tanulók gyógypedagógiai és felzárkózató osztályokban fellelhető indokolatlanul magas reprezentációjáról, s e csoportok továbbtanulási mutatóiról. A szakképzés területét vizsgálva megállapította, hogy a szakiskolások tanulmányi teljesítménye messze elmarad a hazai és a nemzetközi átlagtól, s közülük a végzős tanulók csupán bő egyharmada áll munkába. Kiemelte, hogy a hátrányos helyzetű fiatal szakmunkások között a legmagasabb a munkanélküliek aránya, s hogy ily módon a szakiskolák hozzájárulnak a hátrányos helyzet átörökítéséhez. Az OFI neves munkatársa összegezte az eddig megtett releváns oktatáspolitikai intézkedéseket, ezek eredménytelenségét több összetevővel magyarázta, majd felvázolta a rendszer lehetséges hibáit, megadva ezáltal a potenciális beavatkozási pontokat.

Dr. Czeizel Endre genetikus professzor „Életesélyeink és a gének" című prezentációjában a magyar irodalom néhány kiemelkedő alakjának tehetségét és életútját vette górcső alá, s megemlékezett néhány rövid életutat befutott, ki nem bontakozott géniuszról is. Részletesen taglalta az anyák megmentőjeként ismert Semmelweis Ignác hivatalos és oknyomozás után tetten érhető életrajzának szignifikáns eltéréseit, hangsúlyozva, hogy a genetikailag adott tehetség önmagában nem elegendő egy boldog, kiegyensúlyozott, eredményes életpálya beteljesítéséhez.

A konferencia első napját egy Palotás Zoltán, a szekszárdi PAL-Oktatás Oktatási Tanácsadó ügyvezetője által mediált pódiumbeszélgetés zárta, melyben az előadók sorából Czeizel Endre, Csermely Péter és Liskó Ilona, valamint közoktatási gyakorlati szakemberek, Csovcsics Erika a pécsi Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium igazgatója, és Balatoni Tamásné, a Magyarmecskei Általános Iskola vezetője vettek részt. Az esélyegyenlőség sokszínű definiálását követő diskurzus kitért az oktatáspolitikai rendszer felelősségének taglalására, a

gyakorlatban felmerülő problémákra, s az állam integrációban, társadalmi konszenzusban történő közreműködésének égető szükségszerűségét konstatálta.

Másnap rövidebb program várt az érdeklődőkre, ám a sorra kerülő, az oktatásügy különböző szegmenseit megragadó négy szakértő színvonalas és elgondolkodtató előadásai így is teljessé tették a konferencián résztvevők szakmai élményét.

Az élethosszig tartó tanulás napjainkban társadalmunk minden polgára számára megfogalmazható cél, ha másért nem, munkaerő-piaci esélyeink megszilárdítása érdekében. E témához kapcsolódóan „Tanulás életen át" címmel dr. Benedek András egyetemi tanár, az MTA doktora tartotta a konferencia második napjának nyitó előadását. A téma történeti áttekintését és elméleti bevezetőjét követően a professzor úr naprakész adatokkal szolgált a hazai és nemzetközi felnőttoktatásban résztvevőkre vonatkozóan, s felhívta a hallgatóság figyelmét a tanulással kapcsolatos néhány fontos összefüggésre, úgy is, mint életminőség, életmód, foglalkoztathatóság, kereset, siker, karrier. A formális tanulás mellett szó esett a nem formális, továbbá az informális tanulási módokban rejlő (ön)képzési lehetőségekről is.

Dr. Kárpáti Andrea, az ELTE Természettudományi Karán működő, UNESCO Multimédia Pedagógiai Központjának egyetemi tanára „Esélyteremtés az oktatási informatika eszközeivel" című prezentációjából az inkluzív oktatás információs kommunikációs technológiával (IKT) megvalósítható hazai és nemzetközi vetületeiről, eredményeiről, működő gyakorlatáról kaphatott képet a hallgatóság. A kompetenciafejlesztés korában nem elhanyagolható, hogy az IKT-vel segített képességfejlesztés számtalan területen megvalósítható – a verbális, illetve vizuális kommunikációs képességek területén, az önálló tanulási képesség kibontakoztatásában, a matematika területein (például kombinatív és logikai képesség), s nem utolsósorban a szociális kompetenciák vonatkozásában. Az IKT tehát a korszerű pedagógia szerves részeként jelenik meg, s kutatási eredmények bizonyítják, hogy használatával tanulási teljesítmény-különbségek csökkennek a jó és rossz szociális helyzetű diákok között. E módszerek legtöbbje egyénre szabható, ezért egyéni képességfejlesztéssel, célzottan javíthatók a tanulói eredmények, s akkor is teljesítmény-növekedéshez vezet használatuk, ha alacsony minőségűek a tananyagok – hiszen az IKT oktatásban történő alkalmazásának színvonala elsősorban a pedagógiai munkától függ.

A Zsidó Egyetem, a Bálint György Újságíró Iskola, a Színművészeti Egyetem és a Buddhista Főiskola tanára, dr. Popper Péter pszichológus előadásának az „Illúziók az esélyegyenlőség körül" címet adta. A nagy tekintélyű szakember elve, hogy ha a diáktól a vizsgán megköveteli a könyv nélküli felelést, akkor neki is jegyzet nélkül kell tudni előadást tartani – ezért hagyományos módon adott hangot több ponton szkeptikus, ugyanakkor inspiráló fejtegetéseinek. Fő mondanivalója értelmében az egyén lelki békéje a legfőbb pedagógiai célkitűzés is egyben.

Véleménye szerint Isten nem esélyegyenlőség-párti, nem születünk egyenlőnek, képességek tekintetében rendkívül nagy a szórás az emberek között. A neves pszichológus kételkedésének adott hangot a különböző módszertanok menti pedagógiai elkötelezettséggel kapcsolatosan is – bármilyen rendkívüli legyen ugyanis egy adott metodika, közönyös pedagógus nem fogja tudni hatásosan alkalmazni soha. Popper felhívta a figyelmet azon társadalmi tényezők meghatározó voltára, melyeken a legelhivatottabb pedagógus sem képes önmagában segíteni – ilyen ma hazánkban az elnőiesedett pedagóguspálya, a maszkulin ingerek hiányos volta az otthon és az iskola világában egyaránt, a családok válsága. A szociálisan hátrányos helyzetűekkel kapcsolatosan az ismert szakember megfontolandónak tartja annak felmérését, hogy egy adott struktúra, s benne a pedagógus képes-e egyáltalán, s ha igen, milyen szinten segítséget nyújtani. Az egyéni különbségek elfogadása és kezelése rendkívül fontos nevelői feladat, mely nem adott szakpolitikák alkalmazásának kérdése, hanem a józan pedagógiai belátásé.

„Mire van szükséged? – Befogadni" címmel Böjte Csaba dévai ferences szerzetes tartotta a kétnapos rendezvény záró előadását. Az erdélyi vendégelőadó hitvallása szerint minden megszülető gyermek egy csomag, melyben Isten lehetőségeket küld elrejtve – a pedagógus legfőbb feladata e csomagok kibontása. E tevékenység megvalósításán fáradozik Erdély immár 16 gyermekvédelmi központjában számos segítő, akik mintegy 700 csellengő vagy árva gyermek felkarolását valósítják meg. Az állami gondozott gyermekek sorsánál kedvezőbb helyzetbe azért kerülnek ezek a fiatalok, mert a velük foglalkozók alapelve a pozitív inkluzió. Hitük szerint a gyermek azzá válik, amit cselekszik, s amennyiben hasznos, jó tevékenységekre késztetik gondozottjaikat, akkor ezek a pozitív élmények épülnek be személyiségükbe, s maguk is jókká válnak. Ez a koncepció Böjte Csaba álláspontja szerint nemcsak az általuk szervezett oktatási-nevelési intézményekben nyerhet megvalósítást.

Bármily optimista kicsengésű is volt az utolsó konferencia-előadó üzenete, e tavasszal sem sikerült végső válaszokat találni Pécsett a közoktatásban fellelhető korlátok és esélyek adta kérdésekre – s tudjuk, egy tudományos diskurzusnak nem is feltétlen célja az egyértelmű válaszadás. A program sikerét leginkább az adta, hogy számos kérdés új nézőpontból történő továbbgondolására ösztönözte a résztvevő elméleti és gyakorlati szakembereket egyaránt. S akinek nem sikerült eljutnia e nívós rendezvényre, további információkhoz is juthat az elhangzottakkal kapcsolatban: a konferencia előadásaihoz készített prezentációk minden érdeklődő számára elérhetőek, letölthetők a http://www.baranya-ped.sulinet.hu/honlapról.

DEZSŐ RENÁTA

A Bárka Alapítvány

1964-ben Jean Vanier alapította az első Bárkát, egy Párizstól 80 km-re fekvő kis faluban. A Bárka egy olyan közösség, amely a szegények, kitaszítottak, az értelmi és halmozottan sérült emberek szolgálatába áll, akik segítőkkel együtt élnek. Az Alapítvány nem csupán foglalkozásokat vezet a sérült, hátrányos helyzetű felnőtteknek, hanem munkát is biztosít számukra. A magyarországi Bárka Közösség 1991-ben alakult Dunaharasztiban, alapítója Draskóczy Ildikó volt. Ma két lakóotthon, a Forrás-ház, az Akácvirág-ház, és egy bejáró sérült embereket is fogadó Kézműves Műhely alkotja a közösséget.

A Közösségről Balázs Péterné Anita beszélt nekem, aki a Bárka Alapítvány lakóotthon vezetője. Az ő feladata megszervezni a Bárka Közösség sérültjeinek ellátását, és felel a sérültekkel élő segítőkért. Pályakezdőként nem volt könnyű dolga, hiszen elmondása szerint az egyetemi évek alatt inkább elméleti, mintsem gyakorlati tudást sajátított el, így kezdetben nehéz volt megbirkóznia a feladatokkal. Az első időszakban a Közösségben dolgozó segítők szakmai koordinátora volt, majd később őt választották Lakóotthon vezetőnek. Ezt is igen nagy kihívásnak tartja, hiszen egy szociális szervezet életének megszervezése nem könnyű feladat.

A lakóotthonok olyan felnőtteket fogadnak be, akik állami intézetben nevelkedtek, és nem érezték a családi fészek melegét. Ezeknek az otthonházaknak a sajátossága a kis létszám: nyolc sérült és öt segítő van házanként, ennek következtében a személyesség és a családias légkör kialakulása a legfontosabb. Ily módon a sérült emberek is képesek átlátni az emberi kapcsolatok rendszerét, megtanulhatják azt, hogy tetteiknek következményeik vannak, hogy figyelnek rájuk, de ez az odafigyelés kölcsönös kell legyen.

A lakóotthon vezetője elmesélte, hogy a Bárka Közösség 18 éves kortól fogad be felnőtteket, felső korhatár nincs, a jelenleg legidősebb sérült 57 éves. Idős sérülteket azonban azért nehéz befogadniuk, mert egyrészt kevés a hely, másrészt az évtizedek alatt rögzült szokásokon már nem tudnak változtatni, javítani. Azok, akik fiatalabbak és szüleik segítik őket, vagy árvák esetében a lakóotthonban lakók, könnyebben kezelhetőek. A Bárka főként középsúlyos és halmozottan súlyos sérülteket fogad be, a tagoknak mindössze 1%-a enyhe fogyatékos. Az enyhe fogyatékosok számára igyekeznek munkát találni a nyílt munkaerőpiacon, és ez

szerencsére gyakran sikerül is. A négy legsúlyosabb sérült számára külön klubot alakítottak ki, és a segítők, valamint pszichiáterek odaadó munkájának köszönhetően ők is igen nagy fejlődést mutatnak az utóbbi időben, maguk is szívesen kézműveskednek

A közösségnek tehát pszichiáter, pszichológus, gyógypedagógus tagja is van, akik szakmai tudásukkal rendszeresen segítik a segítők munkáját, megbeszélik a sérültekkel kapcsolatban felmerülő problémákat. Balázs Péterné szerint a sérültekkel való munka során az egyik legfontosabb emberi tulajdonság a türelem. Úgy tartja, a türelemre nem csupán a sérültekkel, de magunkkal szemben is szükség van, hisz itt a fejlődés gyakran, sőt általában nem szembeszökő, csak árnyalatnyi. Emellett fontosnak tartotta az empátiát – hisz enélkül egy szociális munkás képtelen hivatásának élni – és a kreativitást, mert ezeknek a sérült embereknek nehéz fenntartani az érdeklődését. Elmesélte, hogy nemrégiben került hozzájuk egy iparművész, aki oly mértékben kreatív, hogy a legsúlyosabb sérültek is vidáman készítik az általa kitalált tárgyakat, ami a Közösségben nagy ajándék. Elengedhetetlen továbbá, hogy a dolgozók folyamatosan képezzék magukat, új módszereket, technikákat sajátítsanak el újra és újra.

A Bárka amellett, hogy otthon és közösség, munkahely is. Dunaharasztiban, az otthonházaktól nem túl messze működik a Műhely 1993 óta. Itt jelenleg 21 sérült fiatal dolgozik. A súlyos és halmozottan sérült fiatalok terápiás jellegű foglalkozásokon vesznek részt, amit részben a műhelyben dolgozó segítők, szükség esetén pedig külső szakemberek látnak el. Ilyen terápiás formák a gyógytorna, az úszás és a művészeti terápiák különböző ágai. A műhelyben dolgozó kevésbé sérült embereknek is megvan a lehetőségük arra, hogy olyan foglalkozásokon vegyenek részt, amelyeken kifejezetten személyiségük kibontakoztatása, fejlesztése a cél. A Közösség egyik alapelve, hogy a munka segít abban, hogy minden napnak értelme és célja legyen. Ez identitást biztosít, sikerélményt ad, meghatározza a napirendet, érezteti a lakókkal és idejárókkal, hogy fontosak egymásnak és a társadalomnak. A Bárka Műhelyben dolgozó termékfejlesztő designer, Jakab Áron a sérültek kreativitását felhasználva és speciális adottságaikhoz alkalmazkodva alakította ki a gyártási technológiákat, tervezte meg a Műhely arculatát, illetve a termékcsaládokat. Az elkészült termékeket a Műhelyben, vásárokon (például a budapesti Vörösmarty téri karácsonyi vásáron), rendezvényeken és boltokban árusítják. A Bárka Műhelyben a sérültek három műhelyrészlegben folytathatnak kézműves alkotó munkát: a papírműhelyben, a szövő- és textilműhelyben, illetve a gyertyakészítő műhelyben.

A Bárka Közösség egyik legalapvetőbb erőforrása a Bárka Tanács, igazgatói tanács. Az igazgatói tanács felelős a Bárka Közösségért, biztosítja annak folyamatosságát, emellett ő jelenti a kapcsolatot a társadalom és a Közösség között. Az igazgatói tanács vezetője, a Bárka Egyesület elnöke, aki együttműködik a Bárka Közösség vezetőjével. A vezető a lakóházak és a műhelyek életéért felelős, és ör-

ködik a Közösség egységén. A Közösség belső életével kapcsolatban a Közösségi Tanács hozhat döntéseket. A tanács tagjai: a mindenkori közösségfelelős (igazgató), a műhelyfelelős, otthonházfelelős és legfeljebb három olyan külsős tag, aki jól ismeri a Bárka lelkiségét és a Közösséget. A Közösséget tágabb körben lelkészek, papok, a sérültek hozzátartozói, a Bárka barátok segítik.[1]

Ezen a munkaterületen, bár nemes dolgokért harcolnak az itt dolgozók, igen nagy a kiégés veszélye. Interjúalanyom elmondta, hogy ugyan nem áll oly közvetlen kapcsolatban a sérültekkel, maga is fél ettől. „A kiégést a lehető leginkább próbáljuk kivédeni, hisz a tapasztalt segítők a lételemei ennek a közösségnek. Valahányszor egy elmegy közülük és új lép a helyébe, kicsit megint az elejéről kezdünk mindent." A munkaköri „ártalom" enyhítésére a segítők számára heti két nap, félévente egy-egy hét, év végén pedig egy hónap szabadságot biztosítanak. Sokan felhalmozzák ezeket a napokat, és ebben az időszakban egy egészen más munkahelyet választanak, ami rendszerint segít a feltöltődésben. A leghosszabb ideje a Bárkánál hét éve dolgozik egy segítő. Ellentétben más munkahelyekkel, az itt dolgozók minden év végén nyilatkoznak arról, hogy maradnak-e még egy évet. Nehezítő körülmény azonban, hogy rendszerint kevés a segítő, és akik pályakezdőként kerülnek ide, nem ismerik a konfliktuskezelést, azt ugyanis „nem adják a diploma mellé", mondja Balázs Péterné. A másik probléma pedig az, hogy az állami normatíva mindössze 60%- át fedezi a költségeknek, így rekreációra, szupervízióra nem marad pénz

Megkérdeztem, vannak-e kilátásban fejlesztések, bővítések a Közösség életében. Az alapítványhoz jelentkezők várólistája nagyon hosszú, hisz ahhoz képest mennyi sérült embernek lenne szüksége ellátásra, kevés az ilyen szervezet az országban, így a Bárka törekszik minél több ember számára lehetőséget nyújtani a jobb életre. 2005-ben a Közösség megnyert egy Európai Uniós pályázatot, mely segítségével a Bárka Műhelyt kibővítették. Az építkezések nagy erőfeszítést igényeltek mind a sérültek, mind a segítők részéről, nehéz volt átvészelni azt az időszakot. Ezenkívül egy támogató szolgálat létrehozásán dolgoznak, mely lehetővé tenné, hogy több ember számára nyújtson biztonságot a Bárka. Balázs Péterné jelenleg pedig elsődleges feladatának tartja a lakóotthonok bővítését, amivel rövidebbé tehetné a várólistát.

A Bárka Közösség 15 éve található Dunaharasztin, érdekelt, hogyan viszonyulnak az itt élő sérültekhez a helyiek, hisz ez egy kis város. Megtudtam, hogy a kezdetekkor még volt némi ellenállás, ám hamar jó kapcsolat alakult ki a helyiekkel, az önkormányzattal, sőt az ottani gyülekezetekkel is, hiszen az otthonlakók rendszeresen járnak templomba. A dunaharaszti iskolák gyakran szerveznek látogatást a Közösségbe, a gyermekek semmiféle előítéletet nem mutatnak ilyenkor, nagyon barátságosak. A Bárka 15. születésnapját is sokan elmentek megünne-

[1] Bárka Alapítvány, www.larche.hu, Utolsó letöltés: 2008.02. 26.

pelni a helyi Művelődési Házba, így látható, egyre többen értik, „a Bárka jel a világban, amely hirdeti, hogy a sérült személyek jelenléte nem fenyegető, hanem érték, lehet velük egy úton haladni és növekedni".[2]

SZABÓ EDINA

[2] Ibid.

Barta Géza és Blahó Györgyi, szerk., *Globalizációs túlélőkönyv középiskolásoknak* (Budapest: Anthropolis Egyesület, 2007)

A világ, amiben élünk, globalizálódott. Ezt a tényt kevesen tagadhatják, de vajon mit jelenthet ez a fogalom? Milyen szintjei, aspektusai, jellemzői vannak? Egyáltalán leírható-e a globalizáció jelensége a napjainkban használt tudományos nyelvezettel? Ezekre a kérdésekre én most nem keresem a választ, viszont elfogadom azt a kritikai véleményt, amit elsősorban alternatív globalizációt hirdető civil szervezetek állítnak, miszerint a globalizáció rengeteg igazságtalansághoz vezetett, illetve vezet. (Persze vannak olyan álláspontok is, melyek szerint a mexikói maquiladorákban vagy vietnámi izzasztóműhelyekben, napi egykét dollárért, iszonyatos körülmények között dolgozó embereknek valójában „jó", mert „legalább van munkájuk"). Ezeknek a globálizációs igazságtalanságoknak és problémáknak feldolgozására több megoldási javaslat született, elég csak a napjainkban egyre nagyobb teret hódító Fair Trade-re, azaz méltányos kereskedelemre (hazánkban nemrég jelent meg Fair Trade könyv a Védegylet gondozásában *Útmutató a méltányos kereskedelemhez* címen), vagy az itthon is évek óta működő, független hírcsatornára, az Independent Media Centerre (www.indy.media.hu) gondolni. Azonban a gazdasági és információs bajok orvoslása mellett jogos igényként felmerült, hogy a globalizációt, mint válságtényezőt, az intézményesített oktatásban is tanítani kell. Napjainkban ezen egyre több szervezet dolgozik, és programjukat „globális nevelésnek" hívják. A kérdés tehát nem az, hogy mi a globalizáció, hanem az, hogy milyen módokon lehet tanítani.

Az interneten olvasható *Ugródeszka* című webzine szerint a „globális nevelés (Global Education) egy főként nemformális tanulási formaként és gondolkodási módként arra ösztökéli a benne résztvevőket, hogy aktív állampolgárként fedezzék fel a kapcsolatokat a helyi, regionális és globális szintek között, és vegyék fel a harcot az egyenlőtlenségekkel szemben". (Ugródeszka, 38. szám, 2004 december, http://www.eurodesk.hu/fajlok/ugrodeszka/38.pdf) Két évvel korábban, az úgynevezett maastricht-i deklarációban fektették le a globális nevelés leginkább használt definícióit és irányelveit: „A globális

nevelés olyan nevelés, amely kinyitja az emberek szemét, kitárja lelküket a világ realitásai felé, és ráébreszti őket, hogy létrehozzanak egy olyan világot, melyben az igazság, a méltányosság és az emberi jogok mindenki számára elérhetőek." (http://www.coe.int/t/e/northsouth_centre/programmes/3_global_education/h_publications/Maastricht_Congress_Report.pdf)

A globális nevelés tehát elsősorban civil szervezetek munkájában, illetve szervezésében valósul meg, célja a fiatalok – és nem annyira fiatalok – globalizációval kapcsolatos képzése. Hogy mennyire friss ez a program, talán az eddig Magyarországon megjelent kiadványok száma mutatja a legjobban: mindössze kettő darab, kifejezetten a globalizációval és ennek hatásaival kapcsolatos tananyagot adtak ki hazánkban. Az egyiket a pécsi Zöld-Híd Alapítvány jelentette meg (Berecz Ági szerk., *Globális Nevelés – Oktatócsomag fiatalok iskolai és iskolán kívüli neveléséhez* (Pécs: Zöld-Híd Alapítvány, 2006)), és inkább globális nevelés foglalkozásokat tartó facilitátorok gyakorlati segédanyaga, míg az Anthropolis Egyesület *Globalizációs túlélőkönyv középiskolásoknak* kiadványa már kifejezetten azzal az igénnyel jelent meg, hogy diákok számára használható, a globalizáció hatásaival és jellemzőivel foglalkozó tankönyv legyen, és mint ilyen, a globális nevelés programban is fel lehessen használni. A félreértések elkerülése végett nem állítom, hogy csupán ez a két kiadvány foglalkozik globalizációval, és nemcsak ezeket lehet előadásokon, foglalkozásokon használni, de ahogy írtam, ezek kifejezetten oktatási programoknak készültek.

A tankönyv kinézete rendkívül esztétikus, és kiválóan alkalmas arra, hogy felkeltse a diákok érdeklődését. Ízlésesen provokáló, gyakran cut'n'paste (vágd és ragaszd) stílusban. A képek találóak, illenek a szöveghez, érezhető rajta, hogy fiatalok vagy fiatalokkal sokat foglakozó szakemberek készítették.

Mivel az Anthropolis Egyesület elsősorban kulturális antropológusokból áll, így tankönyvük inkább antropológiai igényű munka (míg például a Zöld-Híd oktatócsomagja inkább módszertani segédanyag), de elfogadható az az előszóban leírt érv, miszerint a „globális nevelés és a kulturális antropológia a szemléletmód és az alapértékek hasonlósága révén is összefügg".

A „Globalizációs túlélőkönyv középiskolásoknak" előszava szerint „Magyarországon az első kulturális antropológiai szemléletű, globális nevelési oktatási segédanyag olyan társadalmi jelenségeket dolgoz fel, amelyek korunk globalizációs folyamatainak köszönhetően alakultak ki, mint pl.: világszegénység, migráció, túlnépesedés, fogyasztói szokások dramatikus változása vagy a különböző kultúrák kényszerű együttéléséből fakadó társadalmi és egyéni sorsproblémák". A tankönyv, az „alternatív globalizációt" támogató, kritikai attitűdű civil szervezetek eszmeiségének csapásvonalán halad, így a tankönyv is elsősorban a globalizáció már említett, negatív hatású jelenségeit vázolja a globalizációt – remélhetőleg

– majd tanulni fogó diákok számára. Ezeket a témaköröket öt, tematikus fejezetben dolgozza fel a „túlélőkönyv", (melyek a szegénység, a multikulturalizmus és tolerancia, a túlnépesedés, a transznacionális migráció és a fenntartható fejlődés) kiváló, de gyakran a középiskolásoknak nehéz, szakmai nyelvezettel.

A tankönyv annak az elvárásnak, hogy nem formális módon oktasson, nem felel meg, de legalábbis a leendő oktatatók (nevelők, facilitátorok) kreativitását komolyan igénybe veszi, ha a nem formális módszerbe szeretnék illeszteni. A Globalizációs túlélőkönyv frontálisan oktat, rengeteg információt, adatot, nevet, évszámot tartalmaz, bár ezt a formális módot némileg feloldja a tankönyv játékos kérdésekkel, feladatokkal, melynek megoldásaihoz egy segéd CD-t adnak a tankönyv mellé.

Mint írtam, a túlélőkönyv nyelvezete gyakran nehéz, a kérdések megválaszolásához pedig nemritkán szükséges olyan ismeretanyag, amivel egy gyakorló tanár, aki nem foglakozik kulturális antropológiával, nem biztos, hogy rendelkezik. Azt hiszem, hogy a túlélőkönyv adatai inkább háttérinformációként használhatóak, mint olyan tankönyvként, amire akár egy féléves tantervet lehet építeni. Ötlettár, rengeteg ismeretet hordozó segédanyag a globális neveléssel foglakozó aktivistáknak, tanároknak, rendkívül érdekes és hasznos olvasmány érdeklődőknek, de az intézményesített oktatásban véleményem szerint, direkt módon nehezen használható.

GALAMBOS ATTILA

Feischmidt Margit – Nyíri Kristóf, *Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolában* (Budapest: Sík, 2006)

A kötet egy kétéves kutatás eredményeit összegzi, mely a Magyarországon tanuló külföldi gyerekek iskolai helyzetét kívánja feltárni. Céljuk az iskolák, magyar családok és tanulók társadalmi, vallási, etnikai vagy osztályjellegű különbségekkel kapcsolatos viselkedési stratégiáinak kimutatása és rendszerezése. Mindezt nemcsak a magyar társadalom felől vizsgálták, a migráns gyerekek és családjaik élményeit és tapasztalatait is fontos szempontként értékelték.

Bemutatásra kerül az iskola és a migránsok kapcsolata, a kutatások „a magyar közoktatást befolyásoló hatalmi és társadalmi kontextusról, diskurzusokról, illetve a magyar társadalomnak a külföldiekkel szemben intézményes és diszkurzív viselkedéséről is újat modanak".

A kutatás kérdőíves felméréssel indult, majd terepmunka és interjúk segítségével végezték el a szelektív, de többrétegű elemzést. A módszerek figyelemreméltó újdonsága, hogy a gyerekeket állítják a középpontba, a kutatás fő anyaga a gyermeki beszámolókon alapul. A többféle szempont beemelését segíti, hogy a szerzők több különböző területről érkeztek: antropológust, szociológus és gyakorló pedagógust is találunk közöttük. A kutatás alapvetően a magyar körülményekre koncentrál, de tartalmaz tanulmányt a bevándorló gyerekek német és francia

oktatási rendszerbe való beilleszkedéséről is.

A könyv bevezetőjében kifejtik, hogy az iskolák előtt két lehetőség áll: eltekinteni a különbségektől, és standard ismereteket minden tanuló felé egyformán közvetíteni, vagy egyszerűen felülírni azokat. Tehát az oktatás asszimilálásra törekvő hatása is fontos tényező, mely „a kulturális kisebbségek jogait az oktatásban érvényesíteni kívánó minden újabb irányzat közös ellensége".

A társadalom és a közbeszéd reakcióit konkrét példákon keresztül követhetjük nyomon. A kriminalizáló közbeszéd már 1990-es évek elejétől fogva jelen van, sőt a média és a politikai diskurzus is általában alapvetően deviáns viselkedésnek tekinti a migrációt. Betekintést kapunk a jogi és közigazgatási szabályozásba. Mindezek ismerete az oktatás szempontjából is fontos, hiszen a szabályozások határozzák meg az iskolakötelezettséget, a támogatást illetve a tandíj mértékét. A migránsok és a közoktatás magyarországi kontextusának áttekintése után a kínai és afgán migráns csoportok érvényesülési stratégiái kerülnek tanulmányozásra. Az iskolaválasztást és az adaptáció teljesen különböző módjait két család tapasztalatain keresztül követhetjük nyomon.

A következő fejezetekben migráns gyerekekkel folytatott interjúk adnak képet elvárásaikról és élményeikről. Ezután érdekes összehasonlításra ad lehetőséget a magyar iskolások és pedagógusok külföldiekről alkotott képének vizsgálata. A kutatás rámutat az iskolai szocializáció sikerességét befolyásoló tényezőkre. A magyar tantervű iskolák mellett nemzetközi iskolákat is bevontak a vizsgálatba. A beszámolókból kiderülnek a különbségek, sajnos az értékelésben a nemzetközi iskolák általában pozitívabb megítélést kaptak. Ennek okai és háttere az interjúkból kiolvashatóak, tehát hasznos tapasztalatokra tehetnek szert az iskolák vezetői és tanárai is. A szerzők nemcsak a magyarországi hozzáállást vizsgálják, egybevetik azt az Amerikában és Nyugat-Európa egyes országaiban már meghonosodott narratívával is. A magyar serdülők interjúit az alábbi szempontok alapján elemezték: külföldiek kategorizálása és jellemzése, asszociációk és ismerethiány, a nemzeti hovatartozás kritériumai a külföldiekhez fűződő viszony alapján. A könyv szerzői a jövőbeli pozitív attitűd kialakulását a felkészült, morálisan elkötelezett és szociálisan érzékeny tanároktól és iskolától teszi függővé.

Ezután az iskolák intézményes viselkedési formáit, illetve a kialakult diskurzusokat ismerhetjük meg. A következtetéseket interjúból vett idézettel támasztják alá, így még jobban beleláthatunk az interjúalanyok gondolkodásmódjába. Az interjúkból kiderül, hogy már a fogalmi meghatározás is sokszor gondot jelent. Ugyanis nem egyértelmű, hogy kit tekintünk „külföldinek" vagy mit jelent a „másság". Ez a gyerekek és a pedagógusok diskurzusában is jelen van. Nemcsak a fogalmi értelmezésben figyelhetünk meg különbségeket, hanem a hozzájuk való viszonyban is. A pedagógusok másság-

értelmezése alapvetően három módon zajlik: a „másság" kiiktatása, idealizálása, olyankor lefokozása történik meg az univerzalista, kulturalista, illetve a hatalmi beszédmódban.

A könyv hiánypótló kezdeményezés, a szerzők arra hívják fel a figyelmet, hogy „az oktatással foglalkozó nemzetközi társadalomkutatásból meglepő mértékben hiányzik az a leíró mélység, amit az etnográfiai módszer kínál, mint társadalmi kontextusba beágyazott intézmény bemutatására".

A kutatásból választ kapunk arra, hogy az oktatási rendszer miként reagál a migrációval együtt járó kihívásokra. Mindezt a befogadó társadalom és a migránsok szemszögéből is láttatja. Ezen élmények és tapasztalatok ismerete a pedagógusok számára is hasznos és fontos. Hiszen Magyarország a nemzetközi migráció tranzit-, illetve célországává is vált, tehát nemcsak a közigazgatásnak és a társadalmi berendezkedésnek, hanem az oktatásnak is fel kell készülnie az új feladatok ellátására.

PÁLFI MELINDA

Pedagógusmesterség az Európai Unióban, szerk. Bábosik István – Torgyik Judit (Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 2007.)

Az Eötvös József Könyvkiadó gondozásában, 2007-ben jelent meg a Pedagógusmesterség az Európai Unióban című szöveggyűjtemény, melyben tizenhat hasonló témájú tanulmányt Bábosik István és Torgyik Judit foglaltak keretbe. A kötet célja, hogy a leendő és gyakorló pedagógusoktól kezdődő, és egészen a doktorandusz hallgatókig terjedő széles életmód- és célkategóriába sorolható, magukat képezni és fejlődésünk ütemében versenyképességet vállalni akaró szakemberek lámpása legyen azon a rögös úton, amelyre egykor rátértek, hogy a jövő nemzedékeit terelhessék.

Nemcsak a folyamatos és gyors társadalmi változások kényszerítik az iskolát, mint erkölcsi és értelmi fejlődést biztosító intézményt rendszeres struktúrabeli változtatásokra, hanem azt is szem előtt kell tartani, hogy társadalmunk jövőjének szempontjából fontos stratégiai szerepet játszik. Ezért fontos, hogy szervezetten, tudatosan működjön, céljait világosan felismerve alkalmazkodjon a társadalom igényeihez, elvárásaihoz, s mindeközben ne veszítse szem elől az évszázadok óta jelenlevő szerepét működése során.

Az Európai Unió emberképének jellemzőit a működési és fejlődési perspektívákat leíró dokumentumok részben megjelölik, részben kikövetkeztethetők egyes részeikből, illetve az uniós valóságból.

Az egyes államok által humán sajátosságait megfigyelve azt mondhatjuk, hogy az Európai Unió alapvető emberképének jellemzője a moralitás és a szociális életképesség egysége. Ez magában foglalja az önérvényesítés és önfejlesztés igényét.

Ezen emberi sajátosságok kialakítása az iskola, azon belül is a legfontosabb

szerepet játszva az általános iskola feladata, ám az összetett és hosszas építkező jellegű folyamatot igénylő jellemzők megalapozása gátolt az átadásra szánt ismeretanyag túlméretezett volta miatt. Ez magával vonja a folyamatos időhiányt és megfeszített munkatempót, mely ellen a pedagógusok elemi védekezési struktúrája a frontális ismeretátadás, melyben az újonnan szerzett ismeretek alkalmazására nem jut idő, ezáltal az alapvető képességek nem fejlődhetnek megfelelően, s a szociális készségek alkalmazása sem kielégítő.

A könyv több helyen rámutat, hogy mai médiával együtt élve nem az információk sokaságát célszerű elsajátítani, még a felnőtt versengő világában sem, hanem helytálló szintű készségekkel, képességekkel és annak ismeretében, mely információhoz honnan juthatunk hozzá, megfelelő motiváltsági szinttel rendelkezve a szükséges ismeretanyagot beépíteni munkánkba, tanulmányi feladatainkba. A mindenütt jelenlevő motiváció fogalmi átalakuláson kell, hogy átmenjen, hiszen az önképző ember tudása nem rekedhet meg azon a szinten, amelyet tanulmányai befejeztével elér. Nem elég ma már az az ismerettöbblet, amelyet mindennapos munkája során a tapasztalatokból gyűjthet, folyamatos szakmai ismeretbővítésre van szükség. Ahhoz, hogy ez egész élete során kísérje a diákot, a pályakezdő vagy munkáját hosszabb ideje gyakorló felnőttet, a motiváló erők jelenléte elengedhetetlen. Ezen jellemvonások kialakítása szintén kisiskoláskorban kell, hogy elkezdődjön. Nem csupán a tanóra eleji és tanítás közbeni motiválás, hanem a jutalmazás és a motiváltság állapotára való hajlam kialakítása is a cél.

A könyv tárgyalja az értékelés és önértékelés kérdéseit, melyek szorosan kapcsolódnak az előző témakörökhöz. Párhuzamot húz a nem eszménykép, hanem megvalósítható örömszerző iskola és a normakövetés és szociomoralitás tulajdonságokat közvetítő nevelés között. A pedagógusnak nem könnyű megfelelni ezeknek az elvárásoknak, melyeket az iskolával szemben állított a társadalom. Éppen ezért hívja fel a figyelmet, hogy a pedagógus nem egyedül kell, hogy szembenézzen ezekkel, hanem az iskola egysége, szervezetek segítenek ebben. Nekik is ugyanakkora felelősségük van, mint egy osztálytanítónak, szaktanárnak.

A kooperációs és önképző jellemvonások kialakítása pedagógusok feladata, s törvény szabályozhatja a továbbképzés formáit, de a társadalomi előrehaladás nemcsak a sokoldalú empatikus pedagógust követeli meg, hanem segíti is munkáját kiadványokkal. Lehetőséget ad a szakfolyóiratok, könyvek, tanulmánygyűjtemények, s az otthonról könnyen elérhető médium segítségével a pedagógus önképzésére is.

TÖRÖK ZSÓFIA ORSOLYA

HU-ISSN 1589-519-x

Készítette a Kaposvári Nyomda Kft. – 280766
Felelős vezető: Pogány Zoltán igazgató

E számunk szerzői:

Bodnár Gábor, ELTE BTK, Zenei Tanszék; Dezső Renáta, Pécsi Tudományegyetem, BTK Neveléstudományi Intézet, Oktatás és Társadalom Doktori Iskola; Galambos Attila, Pécsi Tudományegyetem, BTK; Húth József, Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar; Kovács Zsuzsa, ELTE PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola; Köves Szilvia, ELTE PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola; Láng András, Pécsi Tudományegyetem; Matesz Krisztina, Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar; Ollé János, ELTE PPK, Neveléstudományi Intézet; Pálfi Melinda, Pécsi Tudományegyetem; Pordány Sarolta, Pécsi Tudományegyetem; Szabó Edina, ELTE PPK; Török Zsófia Orsolya, Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar.

600 Ft